creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사학위논문

A1 수준 학습자들의 프랑스어 말하기 능력 향상을 위한 수업 모형 개발

Développement d'un modèle de cours dans l'objectif d'améliorer la compétence orale des apprenants

- À destination du niveau A1 -

2022년 8월

서울대학교 대학원

외국어교육과 불어전공

서 지 민

A1 수준 학습자들의 프랑스어 말하기 능력 향상을 위한 수업 모형 개발

지도 교수 심 봉 섭

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 6월

서울대학교 대학원
외국어교육과 불어전공
서 지 민

서지민의 교육학석사 학위논문을 인준함
2022년 7월

위 원 장 _____ 김 진 하 _____ (인)

부위원장 _____ 김 정 숙 _____ (인)

위 원 _____ 심 봉 섭 _____ (인)

초 록

본 논문의 목표는 A1 수준 대학생 학습자들의 프랑스어 말하기 능력을 A2 수준으로 향상시킬 수 있는 단계적인 말하기 수업 모형을 개발하는 것이다. 학습해야 할 내용과 어휘 수까지 규정되어 있는 중등 제 2 외국어 교수학습과는 달리, 대학 교육 현장에서는 회화 수업이 따로 분리되어 진행될 뿐만 아니라 교수자에게 더 많은 자율성이 주어진다는 특징이 있다. 따라서 수업이 교수자에 따라 자의적으로 흘러가게 두지 않기 위해서는 체계적인 말하기 수업 도구의 필요성이 더욱 증대된다는 점에서 대학생 학습자들을 대상으로 설정하였다.

수업 모형 개발에 앞서 본고의 프랑스어 말하기 교육 목표를 확립한 후, 외국어 말하기 교육 전반에 대한 다음과 같은 논의들을 진행하였다. 먼저 '외국어'라는 큰 틀에서 말하기 능력은 일반적으로 어떤 단계를 거쳐 발전하는지, 수업 시 사용할 수 있는 다양한 말하기 활동에는 어떤 것들이 있는지 유형별로 살펴보았다. 그뿐만 아니라 한국과 중국의 대학교 FLE 회화 수업 현황 분석을 통해 문제점들을 검토해보고 보완이 필요한 부분에 대해 고민해보았다.

다음으로 CECR에서의 A1, A2 수준 말하기는 이론적으로 어떠한 능력을 요하는지, 수준 간 차이는 어느 정도인지 알아보기 위해 해당 수준 구어 생산 영역과 구어 상호작용 영역의 능력기술항을 분석하였다. 또한 실제로 말하기 활동들은 어떠한 순서에 따라 제시되고 있는지, 수준이 높아짐에 따라 활동 방식이 어떻게 달라지는지 비교해보기 위해 같은 수준의 FLE 교재 분석도 진행하였다. 이를 통해 CECR의 A2 수준은 A2.1, A2.2로 나뉜다는 점, 그리고 FLE 교재의 경우 A1-A2.1 / A2.2-B1으로 단계 구분을 하고 있는 경우가 많다는 점을 알 수 있었다.

따라서 이러한 분석 결과와 일상에서 프랑스어로 상호작용할 수 있는 기회가 적은 한국의 상황을 고려하여, 구어 생산 영역의 목표 수준은 A2.2로, 구어 상호작용 영역 목표 수준은 A2.1으로 조정하였다.

끝으로 본 연구자가 고안해낸 4단계의 말하기 수업 모형을 간단한 예시와 함께 제시하였다. 통제-표면 단계, 자율-표면 단계, 통제-심층 단계, 자율-심층 단계로 이루어진 이 수업 모형은 외국어 말하기 능력의 발전 단계가 가지고 있는 공통적인 특징과 CECR의 A2 수준 능력기술항의 내용, 수업 중 활용할 수 있는 다양한 말하기 활동들을 종합적으로 반영하고 있다. 본고에서는 단순히 수업 모형을 고안해내는 것에서 그치지 않고, 학습자들의 말하기 실력이 어느 정도로 향상 되었는지를 평가해볼 수 있는 정량적 지표까지 제안하고자 하였다. 이에 따라 구어 생산과 구어 상호작용 영역 각각의 특징에 알맞게 평가 기준에 차이를 둔 자가 평가 도구 모형을 제시하였다.

주요어 : 유럽공통참조기준, 말하기 교육, A2 수준, 수업 모형, 자가 평가 도구
학 번 : 2018-29843

목 차

1. 서 론 1

2. 외국어 말하기 교육 4

2.1. 외국어 말하기 교육의 목표 4

2.2. 외국어 말하기 능력의 발전 단계 6

2.3. 외국어 말하기 수업 활동의 유형 및 특징 12

2.4. 대학교 FLE 회화 수업의 문제 23

3. CECR에 따른 A 수준에서의 말하기 28

3.1. A1, A2 수준 능력 기술항 분석 28

3.1.1. 구어 생산(Production orale) 영역 30

3.1.2. 구어 상호작용(Interaction orale) 영역 35

3.2. A1, A2 수준 FLE 말하기 교재 분석 49

3.2.1. 학습 내용의 제시 순서 51

3.2.2. 말하기 활동의 수준별 차이 57

3.3. 목표 수준 조정 63

4. 말하기 수업 모형 65

4.1. 통제-표면 단계 71

4.2. 자율-표면 단계 77

4.3. 통제-심층 단계 85

4.4. 자율-심층 단계 91

4.5. 자가 평가 도구 모형 95

5. 결 론 104

Bibliographie **107**

Résumé **110**

표 목차

[표 1] 중간 수준의 존재가 드러나는 구어 상호작용 영역 능력기술항 예시(CECR, 2001:68) 28
[표 2] CECR(2001:26)에서 제시한 말하기 영역 등급별 자가평가표 30
[표 3] 일반 구어 생산 영역 능력기술항(CECR, 2001:49) 31
[표 4] 혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:49) 32
[표 5] 공식적인 안내하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:50) 33
[표 6] 청중 앞에서 발표하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:50) 34
[표 7] 일반 구어 상호작용 영역 능력기술항(CECR, 2001:61) 36
[표 8] 원어민 이해하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:62) 37
[표 9] 대화 영역 능력 기술항(CECR, 2001:62) 39
[표 10] 비공식적 토론 영역 능력기술항(CECR, 2001:63) 40
[표 11] 공식적인 토론과 회의 영역 능력기술항(CECR, 2001:64) 41
[표 12] 기능적 목적을 가진 협력 영역 능력기술항(CECR, 2001:65) 42
[표 13] 재화와 서비스를 얻기 영역 능력기술항(CECR, 2001:66) 43
[표 14] 정보 교환 영역 능력기술항(CECR, 2001:67) 45
[표 15] 비교 대상 FLE 말하기 교재 목록 46
[표 16] 인터뷰 영역 능력기술항(CECR, 2001:68) 48
[표 17] 3.2.1.에서의 FLE 교재 분석 목록 50
[표 18] 3.2.2.에서의 FLE 교재 분석 목록 50
[표 19] Rosen & Reinhardt(2010:55)가 제시한 언어 프로필의 예시 64
[표 20] 본고에서 목표로 하는 능력 수준을 나타내는 언어 프로필 64
[표 21] 4단계의 말하기 수업 모형에서 각 단계별로 가능/불가능한 활동 95
[표 22] 본고에서 제시하는 구어 생산 영역 자가 평가표 97
[표 23] 본고에서 제시하는 구어 상호작용 영역 자가 평가표 100

그림 목차

[그림 1] Littlewood(1998:86)의 방법론적 틀 7
[그림 2] Littlewood(1998:50)가 시뮬레이션 활동에 대해 제시한 도식 .. 9
[그림 3] 배두본(2002:369-371)의 말하기 활동 10
[그림 4] B교재(2013:72-73) 52
[그림 5] C교재(2004:8) 53
[그림 6] C교재(2004:9) 55
[그림 7] D교재(2005:14) 58
[그림 8] C교재(2004:24) 59
[그림 9] D교재(2005:63) 60
[그림 10] D교재(2005:81) 62
[그림 11] 두 가지 축을 기준으로 하는 도식 65
[그림 12] 세로축으로 먼저 나아가는 방법 68
[그림 13] 가로축으로 먼저 나아가는 방법 69
[그림 14] 자율-표면 단계에 적합한 그림 예시 83
[그림 15] 자율-표면 단계에 적합하지 않은 그림 예시 84

1. 서론

현재 프랑스어 관련 학과가 설치되어 있는 대부분의 대학에서는 학습자의 말하기 능력 향상에 도움이 될 것이라는 기대를 가지고 원어민을 고용하여 프랑스어 회화 수업을 전적으로 맡기는 경향을 보이고 있다. 그러나 말하기 수업을 위한 단계적이고 체계적인 도구가 없는 상태에서 단순히 원어민이 수업을 진행한다고 해서 과연 학습자들의 말하기 실력이 향상될 수 있을 것인지에 관해 의문을 가질 필요가 있다. 정해진 교과서가 있고 학습해야 할 어휘의 수까지 규정되어 있는 제 2 외국어 과목 프랑스어 국가 교육과정을 기반으로 하는 중등 교육 환경과 달리, 대학 교육 환경의 경우 교수자에게 더 큰 자율성이 주어지는 만큼 수업의 내용과 수준이 자의적일 수 있는 점과 그에 따른 학습자들의 성취도가 큰 차이를 보일 수 있다는 점에 유의해야 하기 때문이다.

실제로 이경수(2015:59-60)는 원어민을 통해 두드러지게 의사소통 능력이 향상할 것으로 기대했던 것에 비해, 한국인 학습자들의 말하기 능력은 그다지 눈에 띄게 성장하지 않았으며, 오히려 다음과 같은 문제점들이 발생했다고 정리하고 있다. 첫째, 수업을 담당하는 원어민 교수자의 경험치가 적을 경우, 성격이 활달하여 수업에 잘 참여하는 학습자들 위주로 수업이 이루어져 일부 학습자들이 소외될 수 있다는 점, 둘째, 학습자들 수준에 대한 면밀한 고려없이 자신이 정한 교재를 가지고 자신이 하고 싶은 내용으로 수업을 진행한다는 점이다. 이는 어떤 원어민에게 수업을 듣는지에 따라 학습자들의 수준이 천차만별로 달라질 수 있다는 큰 문제를 야기할 수 있다.

본고에서는 위와 같은 한국 대학교 프랑스어 회화 수업에서의

문제점들을 극복할 수 있는 방안을 탐구한다. 이를 위해 우선 목표 수준을 정하고 그 수준에서는 어떤 내용을 어떤 방식으로 습득할 수 있을지를 다양한 근거에 의해 체계화할 것이다. 다음으로 학습자들의 말하기 능력을 실제적으로 향상시키기 위해 어떠한 단계에 따라 말하기 학습을 진행하는 것이 바람직한가에 대해 논의할 것이다.

본 연구의 목표는 아주 기초적인 프랑스어 지식을 갖추고 있다고 볼 수 있는 A1 수준 대학생 학습자들의 말하기 실력을 A2 수준으로 향상시키기 위한 단계적인 말하기 수업 모형을 제시하는 것이다. 본 연구는 다음과 같은 순으로 진행된다.

2장에서는 외국어 말하기 교육 전반에 대해 알아본다. 우선 프랑스어로 한정하지 않고, '외국어' 라는 큰 범주 안에서 몇몇 학자들이 제시한 '말하기 교육의 목표'와 '말하기 능력 발전 단계'의 단계별 특징을 살펴본 후, 수업 시간에 활용할 수 있는 말하기 활동들까지 유형별로 정리해볼 것이다. 그 다음으로는 '프랑스어'로 영역을 좁혀 실제 프랑스어 말하기 수업과 관련된 내용을 다룬 선행 연구들을 살펴보겠다. 대학교에서 프랑스어 말하기 수업이 이루어지는 환경은 보통 회화 수업 현장이기 때문에 프랑스어 회화 수업에 관한 연구를 위주로 분석하여, 프랑스어 말하기 교육의 한계와 문제점을 짚어볼 것이다.

본 연구에서 CECR(Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)의 능력 구분에 따른 A1, A2 수준을 기준으로 삼은 만큼, 3장에서는 말하기와 관련된 영역의 능력기술항을 분석하여 A1, A2 수준의 능력 차이를 살펴본 다음, A1, A2 수준의 FLE 말하기 교재를 분석한다. FLE 말하기 교재 분석을 통해서는 실질적인 A1, A2 수준의 말하기 활동들은 어떤 식으로 제시되고 있는지, 말하기 활동을 제시하는 순서 등에 있어서 발견할 수 있는 문제점에는 어떤 것들이 있는지와 같은 미시적인 차원의 논의가 이루어진다. 3장의 마지막에서는 분석

결과를 정리해보며 본 논문에서 제안할 말하기 수업 모형이 목표로 할 수준을 구체화한다.

4장에서는 외국어 말하기 발전 단계에서 보이는 공통적인 특징을 참고하고 CECR의 능력기술항을 반영하여 한국 대학교의 FLE 회화 수업에서 프랑스어 말하기 교육의 한계를 보완하기 위한 방법으로서 본 연구자가 고안해낸 4단계의 말하기 과정 모형을 제시한다. '통제-표면' 단계에서 '자율-표면' 단계로, '자율-표면' 단계에서 '통제-심층' 단계로, '통제-심층' 단계에서 '자율-심층' 단계로 가는 일련의 과정 속에서 각 단계에 알맞은 말하기 활동들을 예시와 함께 제안하고자 한다.

2. 외국어 말하기 교육

2.1. 외국어 말하기 교육의 목표

한국은 일상에서 프랑스어를 사용하는 프랑스어권이 아니기 때문에 실제로 말할 기회가 많지 않은 환경인 만큼, 중등 교육이나 대학에서의 FLE 교육에서 학습자들이 말하기 수업 시 적극적인 동기부여를 갖는다는 것은 쉽지 않은 일임에 분명하다. 그럼에도 불구하고 동기부여의 문제는 수업 시간의 참여도와 직결되는 부분이기 때문에 학습자들이 말하기 수업을 통해 얻고 싶은 것이 무엇인지에 대한 목표를 명확히 하는 것은 무엇보다 중요하다.[1] 이는 해당 언어권이 아닌 곳에서의 말하기 교육이라면 모두 같은 상황일 것이다. 그러므로 본 논문에서는 꼭 프랑스어로 한정하지 않고, '외국어 말하기 교육'적 측면에서 그 목표를 폭넓게 살펴보고, 여러 학자들이 말하기 교육을 통해 얻어야 하는 것을 무엇이라고 주장하는지에 대해 검토함으로써 A1 수준 대학생 학습자들을 대상으로 하는 본고의 프랑스어 말하기 교육 목표를 설정해보겠다.

Kayi(2006:1)는 여태까지 말하기 교육은 그것이 가지고 있는 중요성에 비해서 단순한 반복 연습 혹은 대화의 암기 정도로 저평가되었지만, 오늘날 세계가 말하기 교육 목표로서 요구하는 것은 학습자들의 '의사소통 기술(communicative skills)' 향상이라고 언급한 바

[1] 동기 부여의 문제는 말하기가 큰 비중을 차지하지 않는 중등 제 2 외국어 교육 현장에서보다 말하기 교육을 중심으로 하는 회화 수업을 따로 분리하여 진행하는 대학 교육 환경에서 그 중요성이 더욱 커진다.

있다. Bahrani & Soltani(2012:25)는 언어 교육의 핵심이라고 할 수 있는 말하기 교육의 가장 큰 목표는 '의사소통적 효율(communicative efficiency)'을 갖는 것이라고 주장한다. 지금까지의 말하기 교육에서는 배운 어휘와 문법 사항들을 '사용'할 수 있는 능력인 말하기 기술(skill)보다는 언어적 지식 측면에 해당하는 어휘와 문법 교육 그 자체에만 초점을 맞추었다는 점, 그리고 이러한 사항들을 학습하면 말을 하는 능력은 암시적인 측면으로서 저절로 따라오는 것이라는 전제가 있었다는 사실을 비판한다(Bahrani & Soltani, 2012:25). 말하기 교육의 목표가 의사소통이라면 언어 교실 속에서는 말하기 '기술'도 명시적으로 가르치고, 연습 시켜야 한다는 것이다(Bahrani & Soltani, 2012:26). Hinkel(2018:1)에 따르면 구어 의사소통이란 실시간으로 이루어지는 것이기 때문에 학습자들에게 다른 언어를 말할 수 있도록 가르치는 것은 '특정한 상호작용적이며 의사소통적인 기술 세트(specific sets of interactional and communication skills)'를 발전시킬 수 있도록 돕는 것을 의미한다. 또한 여러 기술들이 통합된 외국어 말하기를 가르치는 것은 역으로 학습자들의 배경지식, 어휘, 문법, 발음 영역을 발전시킬 수 있다는 새로운 시각도 제시하고 있다(Hinkel, 2018:2).

여러 학자들의 외국어 말하기 교육 목표를 살펴본 결과, 학습자들이 '학습'한 내용을 '사용'의 단계로 넘어갈 수 있게 해주는 '말하기 기술'을 명시적으로 가르쳐, '의사소통 능력의 향상'을 목표로 하는 것이 최근의 주된 경향이었다. 이러한 경향을 반영하여 본고에서 설정한 프랑스어 말하기 교육의 목표는 다음과 같다. A1 수준 대학생 학습자들의 수업 시간 내 프랑스어 사용 시간을 최대한으로 확보하고, 단계적 말하기 연습을 통해 언어적 지식과 말하기 기술을 체계적으로 습득하게 하여, A2 수준의 프랑스어 말하기 실력을 갖출 수 있게 하는 것이다.

그러기 위해서는 외국어 말하기 교육 시 어떤 체계적인 단계를

거쳐야 학습자들이 외국어를 점차 발전된 차원에서 사용할 수 있게 될지에 대한 거시적인 차원의 고민이 선행되어야 할 것이다. 따라서 다음의 2.2.에서는 여러 학자들이 제시한 외국어 말하기 능력의 발전 단계와 단계별 특징을 살펴보겠다.

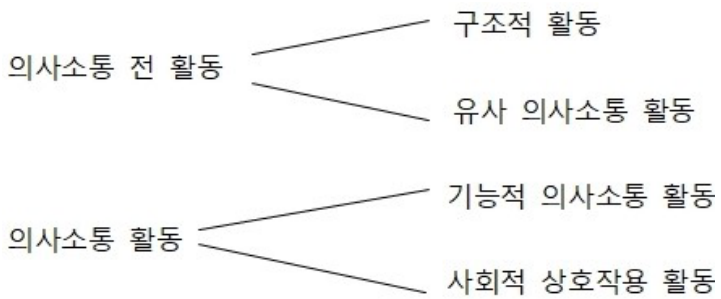
2.2. 외국어 말하기 능력의 발전 단계

외국어 말하기 능력은 의사소통에 있어서 가장 중요한 부분으로, 해당 외국어로 말하고 상대의 말에 반응하는 모든 활동을 포함할 수 있다. Littlewood(1998), 배두본(2002), Brown(2007)은 외국어 말하기 능력이 어떤 단계를 거쳐 발전하는지를 제시하였는데, 차례로 살펴보면 다음과 같다.

Littlewood(1998:85-86) [2] 는 먼저 의사소통 전 활동과 의사소통 활동을 구분하고, 각각에 해당하는 하위 활동을 다음의 [그림 1]과 같은 방법론적 틀로 제시하였다.

---

[2] Littlewood(1998)는 책의 서문에서 학습자들이 외국어의 구조를 숙달하는 데 그치지 않고, 실제 상황에서의 의미 전달에 이를 수 있도록 도울 수 있는 활동을 교수자들에게 제시하고자 한다고 밝히고 있다. 또한, 이 책의 초점은 문어보다는 구어 기술(oral skills)의 발달에 맞추어져 있고, 여기서 논의된 활동들은 쓰기와 읽기에도 적용될 수 있다는 것을 언급하고 있다. Littlewood의 방법론적 틀은 말하기만 다룬다기보다 사회적 상황, 듣기까지 포함하는 '의사소통'을 다루고 있지만, 기본적으로는 구어 기술의 발달에 중점을 두고 있다는 점에서 외국어 말하기 능력 발전 단계에 대한 논의에 포함시키기에 적합하다고 보았다.



[그림 1] Littlewood(1998:86)의 방법론적 틀

그러나 Littlewood(1998:86)는 위의 구분이 '강조와 지향점의 차이(differences of emphasis and orientation)'를 나타낼 뿐, 경계가 분명한 것은 아니라고 강조한다. 또한, '통제된 연습(controlled practice)'에서 '창의적 언어 사용(creative language use)'으로 나아가는 순서에 해당하며(Littlewood, 1998:87) 오히려 중, 고급 수준 학습자들에게는 이 순서를 바꾸는 것이 효과적일 수도 있다는 점 또한 명시한다(Littlewood, 1998:88).

우선, 의사소통 전 활동(Pre-communication activities)에 해당하는 '구조적 활동(Structural activities)'과 '유사 의사소통 활동(Quasi-communicative activities)'에 대해 살펴보겠다. '구조적 활동'은 반복 연습의 형태로 의미의 교환보다 구조의 조작에 더 초점을 맞춘 활동을 나타낸다(Littlewood, 1998:9). '유사 의사소통 활동'은 언어의 구조적 측면은 물론 의사소통적 측면까지 고려하는 활동을 의미한다(Littlewood, 1998:86).

다음으로, 의사소통 활동(Communicative activities)에 해당하는 '기능적 의사소통(Functional communication activities)'과 '사회적 상호작용 활동(Social interaction activities)'에 관해 알아보자. '기능적 의사소통'에 대해 Littlewood(1998:22)는 다음과 같이 설명하였다.

기능적 의사소통은 주로 정보의 공유와 처리를 포함한다. 그러나 사용된 자료에 따라 필요한 언어의 내용과 복합성이 큰 폭으로 달라질 수 있다.[3]

Littlewood(1998:22)는 위의 내용을 반영하여 '기능적 의사소통' 안에서도 '제한된 협력 속에서 정보 공유하기', '제한 없는 협력 속에서 정보 공유하기', '정보 공유하고 처리하기', 그리고 '정보 처리하기' 라는 4가지 부류로 활동을 구분하였다. 이는 학생들 간 협력에 있어 제한이 점점 줄어들고, 정보를 다루는 데 있어서는 공유하는 차원에서 처리하는 차원으로 발전해감에 따른 분류이다. 그러나 '사회적 상호작용 활동' 이전 단계라고 하더라도, 실제적인 대화가 없이 정보의 공유 및 처리를 위한 '협력'적 대화만 이루어진다는 점은 한계로 볼 수 있다.

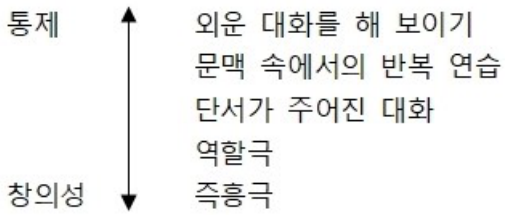
'기능적 의사소통'과 구분되는 '사회적 상호작용 활동'의 특징은 학습자가 의미의 전달 뿐만 아니라, 사회적 맥락 안에서 "특정 상황과 관계에 사회적으로 적합한 발화를 생산"[4]하는 수준에 도달해야 한다는 부분이다(Littlewood, 1998:86). Littlewood(1998:45)는 이 단계에서 교실을 사회적 맥락으로 사용하기 위해 '교실 운영을 위해 외국어 사용하기', '수업의 매체로서 외국어 사용하기', '대화 혹은 토론 시간', 그리고 '학교에서의 경험에 기반을 둔 대화와 역할극'의 4가지 접근 방법을 제시하였다. 역할극과 시뮬레이션 역시 이 단계에서 진행되는데, Littlewood(1998:49-50)는 통제(control)와 창의성(creativity)이라는 축에

---

[3] It (functional communication) involves mainly the sharing and processing of information. However, through the materials used, there is wide scope for varying the content and complexity of the language that is needed (Littlewood, 1998:22).

[4] producing speech which is socially appropriate to specific situations and relationships (Littlewood, 1998:86).

따라 다음의 [그림 2]와 같은 도식을 통해 활동 수준에 있어서 차이를 두고, 지시 사항에 따라 달라질 수 있는 여러 말하기 활동들을 예시로 제시하였다.



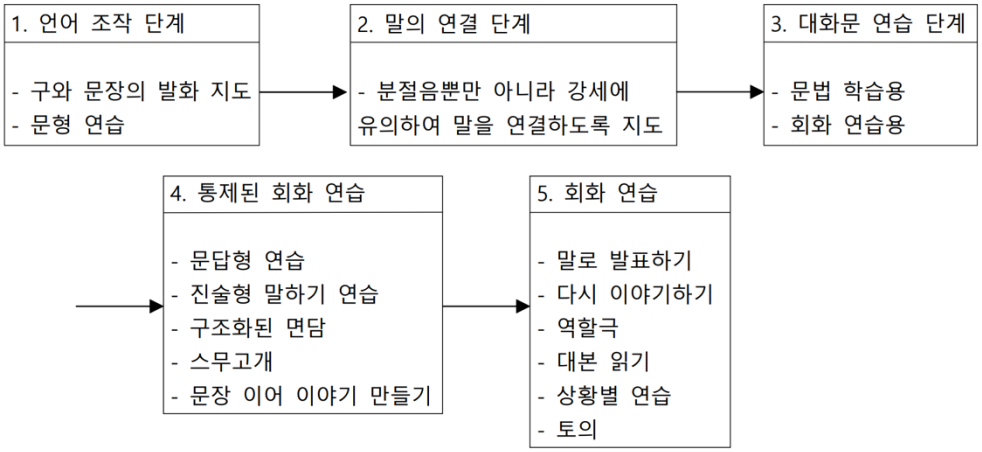
[그림 2] Littlewood(1998:50)가 시뮬레이션 활동에 대해 제시한 도식

그러나 Littlewood(1998:87)는 각 단계별로 여러 말하기 활동 예시들을 제시하면서도, 이를 구분하는 것도 자의적일 수 있음을 밝히고 있다. 학습자 자신이 의미에 초점을 맞추는지, 형태에 더욱 초점을 맞추는지에 따라 유사 의사소통 활동인지 사회적 상호작용 활동인지 여부가 달라질 수 있기 때문이다. 본 연구자 역시 학습자 자신이 어디에 초점을 맞추는지 뿐만 아니라 어떤 지시사항이 주어지는지와 어느 정도의 언어적인 자료가 주어지는지에 따라 하나의 말하기 활동을 가지고도 다양한 수준을 만들어낼 수 있다고 생각한다. 오히려 하나의 말하기 활동을 얼마나 다양하게 변형할 수 있는지를 탐구하는 것이 실제 회화 수업에 반영한다고 했을 때는 더 도움이 될 수 있을 것이다.

말하기의 복잡성을 인정하며 말하기 지도에 대한 논의를 시작하고 있는 배두본(2002:369)에 따르면, "ESL 학습 환경에서는 일반적으로 언어 조작 단계(manipulative extreme)로부터 의사소통 단계(communicative extreme)로" 말하기 교육 활동을 진행한다며, 다음의 [그림 3][5]과 같이

[5] 해당 도식은 본 연구자가 배두본(2002:369-371)의 내용을 요약하여 조직화한 것이다.

5가지 활동을 제시하고 있다.



[그림 3] 배두본(2002:369-371)의 말하기 활동

그러나 같은 활동 단계라 하더라도 청화식 교수법을 따를 것인지, 의사소통 교수법을 따를 것인지에 따라 중점을 두는 부분이 달라질 수 있음을 밝히고 있다. 예를 들면 같은 '언어 조작 단계'의 문형 연습이라 하더라도 청화식 교수법을 따르는 경우에는 반복을 통한 정확성에 초점을 맞추는 반면, 의사소통 교수법을 따르는 경우에는 학습자들의 흥미를 고려하여 사실적인 상황 혹은 단서 제공을 통한 문형 연습에 역점을 두는 것이다(배두본, 2002:369). '말의 연결 단계'에서는 청화식 교수법을 따를 경우 낱말과 문장 차원에 초점을 맞추는 반면, 의사소통 접근법을 따를 경우 개별적인 화자가 처한 상황이나 생각을 반영할 수 있도록 낱말 하나보다는 복합어와 구 발화에 중점을 둔다(배두본, 2002:369-370). 그 다음 단계인 '대화문 연습 단계'에서는 Rivers(1981)의 구분에 따라 정확성에 중점을 두는 문법 학습용 대화문과 유창성 향상을 위한 회화 연습용 대화문이 구분된다(배두본, 2002:370). 문법 학습용 대화문을 이용한 지도 시에는 '언어 조작 단계'의 '문형' 연습이 '대화문'

연습으로 발전했다는 것 외에는 큰 차이가 없다. 반면 회화 연습용 대화문을 이용할 때는 문법 학습용 대화문을 이용할 때보다 상황 중심적이며, 학습자들에게 대화를 암기하게 한 후 학습자들끼리 대화를 해보도록 한다(배두본, 2002:370). 그 다음 단계인 '통제된 회화 연습'과 마지막 단계인 '회화 연습'에서는 위의 [그림 3]에 제시된 바와 같은 활동을 제시하였다.

마지막으로 Brown(2007:327-330)은 모방적(imitative), 집중적(intensive), 반응적(responsive), 거래적 대화(transactional dialogue), 대인관계적 대화(interpersonal dialogue), 확장적 독백(extensive monologue), 총 6가지 말하기 활동 유형을 제시하였다.

특정 모음의 발음이나 억양 등을 훈련하는 '모방적' 말하기는 "유의미한 상호작용의 목적 보다는 언어 형태의 특정 요소에 초점을 맞추기 위해"[6] 실행된다(Brown, 2007:327). '집중적' 말하기는 "언어의 음성적 혹은 문법적 측면을 연습하기 위해 만들어진 활동"[7]을 모두 포함하는 것으로, '모방적' 말하기의 다음 단계로 볼 수 있다(Brown, 2007:329). 발화의 대부분이 반응으로 이루어지는 '반응적' 말하기에서는 실제 '대화'[8]로 연결되지는 못하더라도, 의미 있는 진정한 발화가 이루어진다(Brown, 2007:329).

'대화' 말하기는 특정 정보의 전달이나 교환을 위한 협상의 성격을 가지고 있는 '거래적 대화'와 그보다는 사회적인 관계 유지를 목적으로 하는 '대인관계적 대화'로 구분된다(Brown, 2007:329-330). 마지막으로

---

[6] not for the purpose of meaningful interaction, but for focusing on some particular element of language form (Brown, 2007:327).

[7] speaking performance that is designed to practice some phonological or grammatical aspect of language (Brown, 2007:329).

[8] Brown(2007:329)은 이 실제 '대화'에 '거래적 대화'와 '대인관계적 대화'를 포함시키고 있다.

형식적이고 사려 깊은 표현을 사용한 구두 형식의 보고, 요약, 짧은 연설 등과 같은 고차원적인 활동이 '확장적 독백' 말하기에 해당한다(Brown, 2007:330).

지금까지 프랑스어에 한정하지 않고 '외국어 말하기 교육'이라는 틀 속에서 Littlewood(1998), 배두본(2002) 그리고 Brown(2007)이 제시한 외국어 말하기의 발전 단계를 살펴본 결과, 다음과 같은 공통점들을 추출해낼 수 있었다. 첫째, 말하기 연습 및 활동의 초점은 주로 구조적 측면에서 의미적 측면으로 이동한다. 둘째, 말하기 활동은 제한된 혹은 통제된 연습에서 점차 그러한 제약들이 사라지는 방향으로 발전해간다. 셋째, 상대의 반응을 통제할 수 없는 상호작용 활동을 혼자 말하기 활동보다 어려운 것으로 고려하는 것이 일반적이지만, 앞서 살펴본 바와 같이 심층적인 차원의 분석 활동 후 자신의 언어로 표현해야 하는 요약정리, 결과 보고와 같은 혼자 말하기 활동이라면 외국어 말하기 활동 단계의 맨 마지막에 위치할 수도 있다.

다음의 2.3.에서는 Kayi(2006)의 분류에 의거하여 외국어 말하기 활동에는 어떤 것들이 있는지 정리해보고, 각 활동의 특징과 함께 해당 활동들을 가장 효율적으로 사용할 수 있는 방안을 알아보겠다.

2.3. 외국어 말하기 수업 활동의 유형 및 특징

말하기 활동의 유형은 프랑스에서 발간된 여러 교재들이나 우리나라 교과서에서 비교적 다양하게 제안되어 있지만, 제안된 활동이 학습자들의 수준에 맞는지는 면밀히 분석, 검토해보아야 할 문제이다. 활동 수준이 학습자의 수준보다 월등히 높아 학습자가 활동에 참여하는

것 자체에 어려움을 느끼거나, 반대로 활동 수준이 학습자의 수준보다 너무 낮아 학습자가 지루함을 느낀다면 이는 결국 또 수업 시간의 침묵으로 이어질 수 있기 때문이다(Bahrani & Soltani, 2012:26). 따라서 이미 개발된 활동들을 특정한 기준에 따라 분류하고 각 활동들을 적절히 결합, 변형 및 응용하여 학습자들이 자신의 수준에 맞게 순차적으로 말하기 기술과 실력의 향상을 이룰 수 있도록 조직하는 것이 관건일 것이다. Kayi(2006)는[9] 말하기를 촉진시킬 수 있는 활동들을 다음과 같이 13가지 항목으로 분류한다.

① 토론(Discussions)
② 역할극(Role Play)
③ 시뮬레이션(Simulations)
④ 정보 보완 활동(Information Gap)
⑤ 창조적 집단 사고(Brainstorming)
⑥ 이야기하기(Storytelling)
⑦ 인터뷰(Interviews)
⑧ 이야기 완성하기(Story Completion)
⑨ 보고하기(Reporting)
⑩ 카드 놀이하기(Playing Cards)
⑪ 그림을 보고 이야기 진행하기(Picture Narrating)
⑫ 그림 묘사하기(Picture Describing)
⑬ 다른 그림 보고 공통점과 차이점 찾기(Find the Difference)

[9] Kayi(2006)의 논문은 ESL(English as a second language, 이하 ESL)에 관한 내용이지만, 다양하고 많은 종류의 말하기 활동들을 적절히 범주화하여 분류했다는 점에서 본 연구자가 판단하기에 가장 합리적이므로, 해당 기준을 따르기로 한다.

본고에서는 위의 13가지 활동 중 비슷한 성격을 가진 2, 3번 활동을 '역할극/시뮬레이션'으로 통합하고, 그림을 이용한다는 공통점이 있는 11, 12, 13번 활동을 '그림을 이용한 활동'으로 통합할 것이다. 또한 창조적 집단 사고, 즉 브레인스토밍 활동[10]은 본격적인 말하기 활동으로 사용되기보다는 여러 논문에서 주로 말하기 활동의 준비 단계에서 사용되는 만큼(Bahrani & Soltani:2012, Aydoğu & Ercanlar:2017) 생략하고, ①토론, ②역할극/시뮬레이션, ③정보 보완 활동, ④이야기하기, ⑤인터뷰, ⑥이야기 완성하기, ⑦보고하기, ⑧카드 놀이하기, ⑨그림을 이용한 활동으로 분류할 것인데, 각각의 내용을 자세히 설명하면 다음과 같다.

① 토론

토론 활동은 내용 기반 수업 후, 어떤 문제의 결론에 도달하고자 할 때, 어떠한 사건에 대해 아이디어를 공유하고자 할 때, 혹은 그룹 내에서 해결책을 찾고자 할 때 등 폭넓은 상황에서 사용될 수 있다(Kayi, 2006:2). Kayi(2006:2)는 토론 활동의 예시로 4-5명이 한 조가 되어, '사람은 독서와 여행 중 어떤 것을 통해 더 많은 것을 배울 수 있는가?'라는 주제에 대해 그룹별로 찬성/반대 의견을 표명하는 활동을 제시한다. 그러나 Kayi가 제시한 활동은 주제가 매우 추상적이고, 학습자들의 입장에서는 해당 토론에 쓰일 어휘, 문법, 표현에 제한이 없다는 점을 고려할 때 토론 활동의 범주에서도 높은 수준에 해당하므로 초급 수준 학습자들이 수행하기에는 어려운 수준이라 판단된다.

---

[10] 주어진 주제에 대해 짧은 시간 안에 아이디어들을 제공하는 활동으로, 제시만 하기 때문에 비판 받을 일이 없어, 학습자들이 거침없이 새로운 아이디어를 제시할 수 있다는 장점이 있다(Kayi, 2006:3).

그런데 만약 교수자가 추상적이지 않은, 즉 구체적인 주제를 제시하고 학습자들이 토론에 사용할 수 있을만한 기본적인 언어적 재료들을 제공해준 후 주어진 주제에 대해 아이디어를 공유하는 정도의 토론을 하게 한다면, 초급 수준의 학습자들도 수행할 수 있는 활동이 된다.

② 역할극/시뮬레이션

Kayi(2006:2)에 따르면 역할극은 교수자가 학습자들에게 그들이 생각하고 느끼는 바에 대한 정보를 부여하고, 학습자들은 자신이 여러 사회적 역할을 맡고 있고, 다양한 사회적 상황 속에 있는 것처럼 행동하는 활동이고, 시뮬레이션은 실제적인 환경을 만들기 위해 소품을 준비하는 정교함이 특징인 활동이라고 그 차이를 구분하고 있다. 그러나 Kayi(2006:2) 역시 기본적으로는 매우 비슷한 활동이라고 밝히고 있으므로 본고에서는 위 두 활동을 통합하여 다루고자 한다.

역할극/시뮬레이션은 외국어 말하기 교육하면 가장 먼저 떠오르는 활동일 것이다. 실제로 많이 사용되기도 하는 만큼 축적된 문제점들도 있으며, 이를 보완하기 위한 방안들도 많이 연구되었다. 이경수(2015)는 서울의 한 대학에서 각각 다른 2명의 원어민에 의해 진행된, 수준이 다른 두 개의 회화 수업 중 이루어진 역할극 활동의 문제점을 분석하고, 추후 해당 활동 진행 시 고려해야 할 부분들을 제안하였다. 물론, 한 개의 대학에서 진행된 두 개의 수업이라는 점은 표본이 적어 일반화할 수는 없다는 한계를 가지고 있다. 그러나 전혀 다른 두 명의 원어민이 진행했고, 수준도 다른 수업이었음에도 같은 문제점이 발생했다는 것은 그만큼 간과할 수 없는 문제일 수도 있기 때문에 살펴볼 필요가 있을

것이다. 문제점은 첫째, 역할극이 수업 시간 동안의 말하기 활동으로 활용되기보다는 최종 평가 수단으로만 사용되었다는 점, 둘째, 학습자들이 미리 작성한 대본에 대한 피드백이 이루어지지 않았거나, 이루어졌다 하더라도 설명이 체계적이지 못해 오류가 계속되었다는 점, 마지막으로는 학습한 상황과 교수자가 제시한 역할극의 주제에 일관성이 없어 한불사전이나 번역기 등의 도움을 받을 수밖에 없다는 점이었다(이경수, 2015:73-75). 이경수(2015:76-79)는 이러한 현상에 대해 역할극을 사용한 효과적인 프랑스어 수업을 위해서는 학습한 내용과 역할극 주제의 일관성, 체계적인 대본 작성과 그에 따른 피드백, 역할에 대한 학습자들의 충분한 이해 등이 필요할 것이라고 주장한다.

Bahrani & Soltani(2012:28-29)는 역할극을 성공적으로 수행하기 위한 몇 가지 제안들을 제시하였는데, 그 중 몇 가지를 소개해보면 다음과 같다.

- 학습자들에게 맡은 역할에 대해 묘사된 카드를 배부한다. 더 낮은 수준의 학습자들에게는 카드에 해당 학생이 꼭 사용해야 하는 어휘와 표현들을 포함시킨다.
- 브레인 스토밍: 준비 단계에서 반 전체 차원의 브레인 스토밍을 통해 사용할 어휘, 문법, 표현들을 미리 예측해보는 시간을 가진다.
- 그룹을 작게 만들기: 자신감이 낮은 학습자들은 많은 사람들과 경쟁할 필요가 없을 때 더 쉽게 참여할 수 있다.
- 주제와 관련된 후속조치: 학습자들이 그들의 역할 놀이의 결과에 대해 교실에서 발표하게 한다.[11]

---

[11] - Give each student a card that describes the person or role to be played. For lower-level students, the cards can include words or expressions that that person might use.

이외에도 학습자의 수준에 맞는 활동하기, 학습자들이 묻기 전에 미리 오류 수정해주지 않기, 학습자들이 배운 문법 사항들을 모두 사용하기를 기대하지 않기, 모든 역할극이 끝난 후에는 문법이나 발음 등에서 오류가 있었던 부분에 대해서 피드백해주기 등이 있었다.

역할극이 실제 회화 수업에서 많이 사용되는 만큼 이제는 등장 인물, 그리고 각각의 성격에 초점을 맞추어 학습자들이 그에 맞게 대본을 자유롭게 작성할 수 있도록 하고, 때에 따라서는 소품을 준비하여 시뮬레이션의 차원까지 나아갈 수 있도록 발전해가야 할 것이다.

③ 정보 보완 활동

정보 보완 활동은 정보 수집 혹은 문제 해결을 목적으로 두 명씩 짝을 이루어 진행되며, 한 명이 가지고 있는 정보를 다른 한 명이 가지고 있지 않은 상태에서 서로의 정보를 알아내야만 과제 수행이 가능한 활동이다(Kayi, 2006:3). 실제로 초급 수준 대학생을 대상으로 실험한 Ismaili & Bajrami(2016)는 구어 시험 결과를 통해 전통 방식으로 수업한 집단에 비해 정보 보완 활동을 활용한 집단의 말하기 실력이 늘었음을 확인하였다. 또한 이 활동은 동기 부여와 자신감 상승에도

- Brainstorm: Before you start the role play, have students brainstorm as a class to predict what vocabulary, grammar, and idiomatic expressions they might use.
- Keep groups small: Less-confident students will feel more able to participate if they do not have to compete with many voices.
- Do topical follow-up: Have students report to the class on the outcome of their role plays.

좋은 영향을 미쳤고, 특히 사전에 알고 있는 지식이 아닌 새로운 어휘를 배운다는 점에 학습자들이 높은 만족도를 보였다(Ismaili & Bajrami, 2016:615). 이는 Ismaili & Bajrami(2016:612)가 지적한 초급 수준 학습자들의 가장 큰 두 가지 문제, 즉 학습 동기가 낮고 자신감이 없는 점과 어휘력이 부족하다는 점이 해당 활동을 통해 개선될 수 있음을 보여준다. 이러한 정보 보완 활동은 교수자의 입장에서 활동을 구상하기는 쉽지 않겠으나, 어휘와 주제에 맞추어서 잘 구상하기만 한다면 학습자들 사이의 상호작용을 촉진시키고 어휘를 자연스럽게 습득할 수 있게 해주는 좋은 활동이 될 수 있다.

④ 이야기하기

Kayi(2006:3)에 따르면, '이야기하기' 활동에는 학습자들이 누군가에게 들은 이야기를 간단히 요약하는 활동과 같은 수업을 듣는 학습자들에게 들려줄 자신만의 이야기를 만들어내는 활동이 포함된다. 이는 학습자들의 창의적 사고를 촉진시키고, 등장인물과 이야기의 설정을 포함하는 '발단 - 전개 - 결말'의 틀 안에서 자신의 아이디어를 표현하는 데 도움을 줄 수 있다(Kayi, 2006:3). 그러나 자신의 이야기를 하는 것도 아니며, 참고할 수 있도록 제공되는 자료도 없으므로 상당한 언어적 지식을 갖춘 상태에서 가능한 활동일 것이라고 유추해볼 수 있다. 따라서 초급 수준의 학습자들보다는 중급 이상의 학습자들에게 적합한 활동으로 보이지만, 발표해야 하는 이야기의 길이를 짧게 조정한다면 초급 수준에서도 가능한 활동이 된다.

⑤ 인터뷰

Kayi(2006:3)가 제시한 인터뷰 활동에는 두 가지 형태가 있다. 하나는 교수자가 제시한 방향성에 따라 학습자들이 직접 질문을 제작하여 다양한 사람들을 대상으로 인터뷰를 수행한 다음, 교실에서 그 내용에 대해 발표하는 형태이고, 또 다른 형태는 수업을 함께 듣는 친구들을 인터뷰하여 서로의 파트너를 소개하는 것이다. 외부 사람을 인터뷰할 경우, '교실을 벗어난 활동을 통한 사회화'라는 기대효과가 있다(Kayi, 2006:3). 그러나 이 경우 학습자들은 질문자로서 수동적으로 답변을 듣는 역할밖에 할 수 없다는 단점이 있다. 게다가 현실적으로 우리의 학습 환경에서 목표 외국어인 프랑스어로 인터뷰할 수 있는 사람을 찾고 연락해서 인터뷰를 하는 것 자체가 어렵다. 그에 반해 학우를 인터뷰하는 활동은 학습자들이 답변자와 질문자의 역할 모두를 해볼 수 있고, 외부인 인터뷰보다는 덜 부담스럽기 때문에 초급 수준의 학습자들도 충분히 수행할 수 있는 활동이라고 볼 수 있다. 대신 학우들 간 인터뷰를 진행할 때에는 흥미로운 주제를 선정하여 지루한 묻고 답하기 활동이 되지 않도록 주의해야 할 것이다.

⑥ 이야기 완성하기

이 활동은 반 전체가 참여하는 활동으로, 학습자들이 원으로 모여 앉아 교수자가 이야기를 시작하다가 어느 지점에서 멈추면 학습자들이 그 지점에서부터 이야기를 이어가는 활동이다(Kayi, 2006:4). 한 사람당 4-10 문장까지 추가할 수 있고 새로운 인물, 사건, 묘사 등 추가할 수 있는 항목은 자유롭다(Kayi, 2006:4). 학습자들은 앞선 학습자가 이야기한

내용에서 크게 어긋나지 않도록 문장을 추가해야 한다는 점에서 앞의 내용을 충분히 이해해야만 한다. 또한 앞 사람이 어떤 내용으로 이야기를 풀어가는지에 따라 다음 사람이 추가할 수 있는 내용에 변동이 생길 수 있기 때문에 언어적 지식을 미리 제공해줄 수 없어, 초급 수준의 학습자들에게는 다소 어려운 활동일 수 있다. 만약 등장인물과 주된 에피소드를 미리 정하고, 그 틀 안에서 한 문장 혹은 두 문장 정도씩 추가하게 하는 식으로 활동을 간소화한다면 초급 수준 학습자들도 큰 어려움 없이 수행할 수 있는 활동이 된다.

⑦ 보고하기

보고하기 활동은 수업 전 학습자들에게 신문이나 잡지를 읽어오라는 숙제를 부여한 후 가장 흥미로웠던 뉴스를 동료 학습자들에게 이야기하게 하는 활동이다(Kayi, 2006:4). 이 활동의 장점은 읽기 자료가 잡지인지, 교재에 제시된 인위적인 텍스트인지, 신문인지, 신문이라면 정치면인지, 사회면인지, 경제면인지 등에 따라 난이도를 다양하게 조정할 수 있다는 점이다. 게다가 말하기 활동 시 텍스트가 제시되므로, 적절한 수준과 내용의 텍스트를 잘 선택하기만 한다면, 위에서 살펴본 ④이야기하기 활동 보다는 덜 어려운 활동이 될 수 있다.

이 활동의 또 다른 유형으로는 수업 전 겪었던 에피소드 중 하나를 소개하는 활동을 들 수 있는데(Kayi, 2006:4), 자기 자신에 대해 이야기하는 것은 초급 수준의 학습자들도 준비와 연습을 통해 충분히 할 수 있는 활동이다. 따라서 본 활동은 발표 시간과 주어지는 자료의 주제 등을 고려하여 난이도만 잘 조정한다면 초급 수준을 포함한 모든 수준에서 사용될 수 있을 것이다.

⑧ 카드 놀이하기

이 활동의 제목은 카드 놀이하기로 되어있지만 주요 골자는 한 그룹에 4명의 학습자들이 서로 주어진 주제에 대해 질문과 답을 하는 활동으로(Kayi, 2006:4), 단답형(네/아니오)으로 대답하는 질문이 아닌 열린 질문을 해야 한다. Kayi가 제시한 주제들은 돈, 관계, 사랑, 기억 등 추상적인 것들이다. 해당 주제에 포함된 질문들 역시 '돈이 인생에서 중요한가? 그 이유는 무엇인가?', '돈을 얻는 가장 쉬운 방법은 무엇인가?'와 같이 매우 추상적이고 높은 수준으로 설정되어 있기 때문에 이 활동 역시 중급 수준 이상의 외국어 실력을 가지고 있는 학습자들이 수행할 수 있는 활동으로 보인다. 그러나 주제를 구체적인 영역으로 설정하여 관련된 질문과 답이 예측 가능하게 한다면 초보 수준에서도 적용 가능하다.

⑨ 그림을 이용한 활동

그림을 이용한 활동에는 여러 가지 유형이 있는데 그 가운데 '그림을 보고 이야기 진행하기' 활동부터 살펴보자. 이 활동은 순차적인 일련의 그림에서 벌어지고 있는 상황을 이해한 후, 교수자가 제시한 지시문에[12] 맞게 발표하는 활동이다(Kayi, 2006:4). 이 활동은 같은 일련의 그림을 보고 학습자들마다 다르게 해석할 수 있으므로 다음과 같은 방식으로 진행하는 것이 효과적일 것이다.

---

[12] 지시문에는 어휘, 문법 사항 등이 포함되어 있다(Kayi, 2006:4).

4명씩 조를 편성하여 모든 조에 일련의 동일한 그림을 제시해주고 이 그림들이 어떤 상황을 재현하고 있는지에 대해 조별로 토론한 후 각 조의 대표가 해석한 결과를 발표하는 것이다. 이런 식으로 진행을 하게 되면 프랑스어로 발표할 내용을 함께 만들어간다는 장점이 있고 조별로 어떤 부분을 다르게 해석했는지 비교해보는 재미도 있을 것이다. 단, 모국어를 사용하는 토론 시간에는 제한을 두어 불필요한 잡담으로 빠지지 않도록 유의해야 한다.

다음으로, '그림 묘사하기' 활동은 조를 편성하여 한 개의 그림에 대해 조원들끼리 이야기한 뒤 대표자가 발표하는 활동(Kayi, 2006:5)으로, 각 조에 다른 그림이 주어진다는 점이 위 활동과 다른 점이다. 마지막으로 '다른 그림 보고 공통점과 차이점 찾기' 활동은 두 명씩 짝을 이루어서 하는 활동으로, 각각에게 같은 범주에 속하는 다른 그림[13]을 주고 두 그림의 공통점과 차이점을 이야기해보도록 하는 활동이다(Kayi, 2006:5).

그러나 위와 같이 다양한 말하기 활동이 있을지라도 실제 회화 수업 환경에서 충분히 사용되지 않는다면, 이 부분에 대한 개선이 필요할 것이다. 따라서 다음의 2.4.에서는 한국 대학교의 회화 수업 현황, 그리고 같은 아시아 국가에 속하는 중국의 프랑스어 회화 수업을 분석한 연구를 살펴본 후, 얼마나 다양한 말하기 활동들이 사용되고 있는지, 어떤 문제점이 있는지 검토해보겠다.

[13] 예를 들면 한 명에게는 남자 아이들이 축구를 하고 있는 그림, 다른 한 명에게는 여자 아이들이 테니스를 치고 있는 그림이 주어지는 식이다(Kayi, 2006:5).

2.4. 대학교 FLE 회화 수업의 문제

우선 한국에서 대학생들을 대상으로 한 프랑스어 회화 수업 관련 연구에서는 원어민이 수업을 한다는 점 하나에 너무 많은 기대를 걸어서는 안된다는 점을 공통적으로 지적한다. 이는 원어민이 회화 수업을 진행했음에도 불구하고, 기대와는 달리 학습자들의 말하기 실력이 크게 향상되지 않았기 때문이다. 위 연구들의 또다른 공통점은 이와 같은 근본적인 문제에 대해 '문화' 혹은 '상호문화' 라는 분야를 접목시켜서 그 해결방법을 찾으려고 하는 경향을 보인다는 점이다.

일례로, 이경수(2009)는 한 대학의 불어교육과에 개설된 프랑스어 회화 수업[14]을 실제로 참관하고, 학습자들이 답변에 있어서 소극적인 모습을 보이는 현상에 대해 그 원인을 분석하기 위해 원어민 교수 및 학습자들과 인터뷰를 진행하였다. 이에 대해 원어민 교수는 "한국인 학습자의 전형적인 특징인 내성적이고 소극적인 태도"에 그 문제가 있다고 대답한 반면, 학습자들은 하고 싶은 말을 프랑스어로 표현할 수만 있다면 조용히 있을 이유가 없다며 단적인 예로 추석에 있었던 상황들(성묘 다녀오기, 송편 빚기, 절하기 등)에 대해서 어떻게 표현해야 할지 모르겠고, 여러가지 방법으로 설명을 시도해도 원어민 교수가 알아듣지 못해 답답했다고 답변하였다(이경수, 2009:613-615). 이경수(2009:623-625)는 이렇게 학습자들이 '수다'스러워질 수 없는 현상의 요인을 '프랑스' 문화의 전달에만 집중되어 있는 회화 수업과 '한국인' 학습자들이 자신의 문화에 대해 말할 수 있는 상호문화적 도구'의 부족으로 보았다. 이러한 부분을 보완하기 위한 해결책으로

[14] 수업은 프랑스어 교수자가 교재의 내용을 중심으로 설명을 진행한 후, 학습자들에게 역으로 질문하는 형태로 전개되었다(이경수, 2009:613).

이경수(2009:626-627)는 추석에 일어날 법한 일들, 예를 들면 '추석빔을 입다', '성묘를 하다'와 같은 표현들을 프랑스어로 번역한 표현 목록을 제시하였고, 나아가 정월대보름 같은 한국의 전통 명절이나 밸런타인데이 같은 외국 축제들의 한국형 표현들까지 정리해야할 것이라고 주장한다. 윤소영(2013:66-67) 역시 외국인 화자와의 소통 능력을 기른다는 것은 언어 지식뿐만 아니라 "상대방의 문화를 이해하는 것과, 그 문화에서 낯설고 이질적인 요소를 만났을 때 어떤 식으로 반응하는 것이 바람직한지를 알고 있는 것"도 중요한 부분이라고 주장하며 초급 프랑스어 회화 수업에 상호문화적 접근 활동을 도입하는 방안에 대해 소개하고 있다.

그러나 외국어로 말할 수 없는 가장 근본적인 이유는 어휘, 문법 등의 언어 지식 부족과 해당 언어 사용 시간의 부족에 기인한다. 그렇기에 학습자들이 입 한번 떼기가 어렵고, 말하기 실력이 늘지 않는 현상을 문화 교육을 통해 해결하고자 하는 것은 거리가 먼 이야기로 보인다. 말하기 수업에서 문화적 측면은 어디까지나 이해를 높이기 위해 '반영'하는 정도여야 한다는 것이다. Hilton(2008:82)에 따르면, 말하기는 이미 형성된 개념들을 코드화(encoder)하는 과정이기 때문에 선언적 지식 기반이 부족하면(lacune dans la base déclarative) 말하기에서 막히는 현상이 발생할 수밖에 없다. 따라서 학습자들에게 우선적으로 요구되는 부분은 활용 가능한 어휘의 수를 늘리는 것이다. 선언적 지식 기반에 해당하는 '아는 어휘 수'가 부족하다는 점은 학습자 자신이 가장 잘 아는 만큼, 이는 곧바로 자신감의 하락으로 이어져 수업 중 침묵이라는 결과를 낳을 수 있기 때문이다. 실제로 학습자가 알고 있는 어휘의 수와 말하기 평가 점수 사이의 관계에 관해 연구한 Taslim et al.(2019)의 실험 결과에 따르면, 이 두 항목은 긍정적인 상관관계를 가지고 있다. 어휘 학습에 중점을 두고 어휘를 먼저 가르치는 것은

이전에 진행되던 교수법들과 다를 바가 없고 새로울 것이 없지 않냐는 의문을 제기할 수 있지만, 이전에는 어휘와 문법만 알면 말은 저절로 할 수 있을 것이라는 전제하에, 말하기 연습을 소홀히 했다는 문제점이 있었다. Firth & Wagner(2007:806)의 언어 습득에 있어서의 상호작용 이론(la théorie interactionnelle de l'acquqisition d'une langue)에 따르면, 언어 습득은 그것의 사용 없이는 이루어질 수 없는 만큼 언어 습득에 있어서 언어 '사용'의 중요성은 간과할 수 없음에도 말이다. 반대로 의사소통을 중요시하게 되면서부터는, 오히려 언어 지식적 측면을 경시했다는 허점이 존재했다. Brown(2007:323)은 유창성을 과도하게 중시하여 언어의 형태적인 면을 무시한 결과 오히려 의미전달조차 제대로 안되었던 때를 비판하며, Bailey(2003)가 구분한 정확성(accuracy)과 유창성(fluency)은 둘다 CLT(Communicative Language Teaching)와 TBLT(Task-based Language Teaching)에서 중요하게 추구해야 할 목표라고 주장한다.

다음으로 실제 생활에서 프랑스어를 사용할 기회가 적다는 공통적인 환경 속에 놓여있으며, 같은 아시아 국가이기도 한 중국의 한 대학교에서 진행된 프랑스어 말하기 수업을 살펴보겠다. Li(2012)는 중국의 대학교 1학년 프랑스어 학습자들을 대상으로 1년 단위의 말하기 수업 과정을 구상하여 말하기 활동들을 단계적으로 조직화하였다. 단계를 살펴보면, 초기에는 듣기 연습 – 말하기 연습에 순차적으로 초점을 맞추었고, 중기에는 초기보다 다소 복잡한 문장, 대화, 텍스트를 학습하게 하여 학습자들끼리 친숙한 주제의 질문들에 관해 묻고 답하는 활동을, 마지막에는 본인이 친숙하고 흥미 있는 주제에 대해 발표하는 활동을 배치하였다. Li(2012:231-232)는 교재를 중심으로 진행되던 이전의 수업 방식에서 벗어나 초반부터 일련의 활동 혹은 과제를 수행하는 방향으로 수업을 조직하여 학습자들이 프랑스어로

의사소통하는 것을 조금이라도 빠르게 습관화하는 것을 목표로 했다. 그러나 말하기 활동 유형이 발표하기, 묻고 답하기 등의 단조로운 활동들 위주였다는 점은 한계로 보인다.

말하기 활동 유형의 다양성이라는 측면에서 볼 때, 이는 Li(2012)만의 문제가 아니며, 앞서 살펴본 이경수(2009)와 윤소영(2013)이 분석한 회화 수업 현장에서도 크게 다르지 않았다. 이러한 점을 비추어볼 때, 본고 2.3.에서 살펴본 여러 종류의 말하기 활동들을 사용한 체계적인 말하기 수업 모형이 더욱 필요할 것으로 판단된다.

2장에서 진행된 논의들을 종합해보면 다음과 같다. 먼저, 여러 학자들이 제시한 외국어 말하기 교육의 목표를 되짚어본 후 'A1 수준 대학생 학습자들의 수업 시간 내 프랑스어 사용 시간을 최대한으로 확보하고, 단계적 말하기 연습을 통해 언어적 지식과 말하기 기술을 체계적으로 습득하게 하여, A2 수준의 프랑스어 말하기 실력을 갖출 수 있게 하는 것'이라는 본고의 말하기 교육 목표를 확립하였다. 다음으로 4장에서 제안할 말하기 과정 모형을 고안하는 데 참고하기 위해 Littlewood(1998), 배두본(2002), Brown(2007)이 제시한 외국어 말하기 능력의 발전 단계를 살펴보고, 말하기 교육 및 활동의 초점이 점차 어떻게 이동하고 있는지, 공통적으로 나타나는 경향성은 무엇인지 분석하였다. 그리고 여러 말하기 활동들을 유형별로 살펴보고 수준에 맞게 변형해볼 수 있는 방법까지 간단히 알아보았다. 끝으로 외국어 말하기 교육이라는 큰 틀에서 진행되던 논의의 범위를 프랑스어 말하기 교육으로 좁혀 대학교 프랑스어 회화 수업 현황과 문제점을 검토해보았다.

A1 수준 학습자들의 프랑스어 말하기 실력을 A2 수준으로

향상시키기 위한 말하기 과정 모형을 고안해내는 것이 본고의 목표인 만큼, 3장에서는 CECR의 A1, A2 수준 능력기술항 분석을 통해 두 수준의 차이에 대해 논의하겠다. 또한 이 수준에 해당하는 FLE 교재 분석을 통해 A1, A2 수준에서는 실제적으로 어떤 활동이 이루어지는지, 미흡한 점은 없는지 등에 대해 상세히 살펴보고자 한다.

3. CECR에 따른 A 수준에서의 말하기

3.1. A1, A2 수준 능력기술항 분석

능력기술항 분석에 들어가기 전, 이를 더 잘 이해하기 위해 CECR에서 구분하고 있는 능력 수준에 관해 간단히 살펴보자. CECR(2001:23-25)에서는 학습자의 능력 수준을 초급 사용자 (utilisateur élémentaire) 수준인 A1, A2, 독립적 사용자(utilisateur indépendant) 수준인 B1, B2, 숙련된 사용자(utilisateur expérimenté) 수준인 C1, C2라는 총 여섯 단계로 구분하였다. 그중 본 절에서 살펴볼 A2 수준은 B1, B2 수준과 함께 중간 수준(niveaux moyens)으로 규정된다(CECR, 2001:34). 아래 [표 1][15] 에서 확인할 수 있는 것처럼 한 수준 안에서도 능력 기술항이 분할되어 있어, A2와 B1 사이에 A2+ 수준, B1과 B2 사이에 B1+ 수준, B2와 C1 사이에 B2+ 수준이 존재한다(CECR, 2001:30-31).

A2	Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/elle veut.
	Peut répondre à des questions simples et réagir à des declarations simples dans un entretien.

[표 1] 중간 수준의 존재가 드러나는 구어 상호작용 영역 능력기술항 예시(CECR, 2001:68)

[15] CECR(2001:31)에서는 듣기 능력 기술항을 예시로 제시하였지만, 본고는 말하기에 관한 논문이므로 말하기 능력 기술항의 한 부분을 예시로 제시한다.

[표 1]에서 가운데의 선을 기준으로 아래 칸에 있는 내용은 A2.1으로 표기되기도 하는 A2의 '표준 수준(niveaux critériés)'에 해당하고, 가운데의 선을 기준으로 위 칸에 있는 내용은 A2.2(혹은 A2+)로 표기되기도 하는 '심화 수준(niveaux avancés)'에 해당한다(CECR, 2001:31). 표준 수준은 해당 수준의 참조 기준에 상응하는 수준을[16], 심화 수준은 해당 참조 기준보다는 그 수준이 현저히 높지만 상위 참조 기준보다는 낮은 수준을 의미한다[17](CECR, 2001:34).

또한 CECR(2001:26)에서 제시한 등급별 자가 평가표를 보면, [표 2]와 같이 말하기(parler) 영역은 '연속해서 혼자 말하기(S'exprimer oralement en continu)'와 '대화에 참여하기(Prendre part à une conversation)' 로 구분된다.

등급 / 언어능력		A1	A2
말하기	대화에 참여하기	상대방이 더 천천히 문장을 반복해주거나, 다르게 표현해주고, 내가 말하려는 바를 문장으로 만드는 것을 도와줄 의향이 있다면, 나는 간단하게 의사소통 할 수 있다. 나는 친숙한 주제들, 혹은 내가 바로 필요로 하는 것들에 대해 간단한 질문을 할 수 있으며, 그러한 질문들에 대답도 가능하다.	친숙한 주제나 활동에 대한 간단하고 직접적인 정보 교환을 요구하는 간단하고 통상적인 과제를 수행할 때, 의사소통 할 수 있다. 대화를 계속할 만큼 충분히 이해하지는 못하지만, 매우 짧은 대화는 가능하다.

[16] ce sont les descripteurs situés au-dessous du trait qui correspondent au critère de référence du niveau en question(CECR, 2001:34).

[17] Les descripteurs placés au-dessus de ce trait correspondent à un niveau de compétence sensiblement supérieur à celui du niveau de référence mais inférieur à la norme du niveau supérieur.

	연속해서 혼자 말하기	나는 내가 사는 곳과, 내가 아는 사람들에 대해 묘사하기 위해 간단한 문장과 표현들을 사용할 수 있다.	내 가족, 다른 사람들, 나의 생활환경, 교육, 현재 혹은 최근의 직업 활동에 대해 간단한 어휘로 묘사하기 위해 일련의 문장이나 표현들을 사용할 수 있다.

[표 2] CECR(2001:26)에서 제시한 말하기 영역 등급별 자가평가표

능력기술항의 영역 분류에 따르면 연속해서 혼자 말하기는 구어 생산(production orale) 영역에 해당하며, 대화에 참여하기는 구어 상호작용(interaction orale) 영역에 포함된다. 다음의 3.1.1.에서는 구어 생산 영역을 시작으로 세부 능력 기술항들을 살펴보겠다.[18]

3.1.1. 구어 생산(Production orale) 영역

구어 생산은 언어 사용자가 한 명 혹은 여러 청자를 대상으로 구어 발화 혹은 텍스트를 생산하는 활동으로 안내, 발표, 큰 소리로 텍스트 읽기, 샹송 부르기 등의 활동을 포함한다(CECR, 2001:48). CECR(2001:49-50)의 구어 생산 영역에서는 다음과 같이 다섯 가지 세부 영역으로 나누어 능력기술항을 제시한다.

[18] 영역별 능력 기술항에 따라, A2.1과 A2.2가 구분되지 않고 A2로 통합되어 제시되어 있는 경우도 있다. 그렇기 때문에 통합되어 있는 경우에는 A2로, 나뉘어있는 경우에는 A2.1과 A2.2로 구분하여 표기하도록 하겠다.

- 일반 구어 생산(Production orale générale)
- 혼자 연속해서 말하기: 경험 묘사하기(Monologue suivi: décrire l'expérience)
- 혼자 연속해서 말하기: 논쟁하기(Monologue suivi: argumenter)
- 공식적인 안내하기(Annonces publiques)
- 청중 앞에서 발표하기(S'adresser à un auditoire)

'혼자 연속해서 말하기: 논쟁하기' 영역에는 A1과 A2 수준에서 가능한 능력기술항이 없으므로 나머지 네 영역에 대해 순서대로 살펴보겠다.

1) 일반 구어 생산 영역

일반 구어 생산 영역은 구어 생산 영역의 전반적인 수준을 다루고 있는 만큼 다음의 [표 3]과 같이 A2.1과 A2.2의 구분 없이 A2로 통합되어 제시되고 있다.

A2	사람, 생활환경, 일상적 활동, 좋아하는 것과 싫어하는 것 등을 짧은 일련의 표현이나 연결되지 않는 문장들로 설명하거나 표현할 수 있다.
A1	사람과 사물에 대한 간단하고 고립된 표현을 생산할 수 있다.

[표 3] 일반 구어 생산 영역 능력기술항(CECR, 2001:49)

주제의 측면을 살펴보면 A1 수준에서는 다룰 수 있는 주제가 사람, 사물로 협소했던 것에 비해 A2 수준에서는 일상적 활동, 호/불호에 관한 것 등으로 주제가 확대되었다. 또한 A1의 '고립된(isolée)' 이라는 표현에서 볼 수 있듯 A1 수준에서 일련의 문장, 즉 한번에 여러 문장을

말하는 것은 어려운 일이지만 A2 수준은 꼭 그 내용이 논리적으로 연결되지는 못하더라도 주제에만 부합한다면 몇 문장을 연달아 이야기할 수 있는 수준이다.

2) 혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기

다음의 [표 4]에서 볼 수 있듯, 경험을 이야기하는 혼자 말하기 영역에서는 A1, A2.1, A2.2. 수준 간 내용의 차이가 크다.

A2.2	간단한 요점 목록에 의거하여 어떤 이야기를 하거나 어떤 것을 묘사할 수 있다. 사람, 장소, 직장이나 학교 생활과 같은 일상의 환경적 측면을 묘사할 수 있다. 어떤 사건 혹은 활동에 대한 짧고 기본적인 설명을 제공할 수 있다. 계획과 준비, 습관과 일상적인 일들, 과거의 일들과 개인적인 경험을 묘사할 수 있다. 자신이 소지한 물건과 사물들을 간단한 언어로 간략하게 묘사하고 비교할 수 있다. 자신이 무엇을 좋아하고 싫어하는지 설명할 수 있다.
A2.1	자신의 가족, 자신의 생활환경, 자신의 교육, 자신의 현재 혹은 가장 최근의 직업을 묘사할 수 있다. 사람, 장소 및 사물들을 간단한 용어로 묘사할 수 있다.
A1	자신을 묘사하고, 자신이 하는 일, 사는 곳을 묘사할 수 있다.

[표 4] 혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:49)

A1과 A2.1 수준에서는 '묘사(décrire/se décrire)할 수 있다'라는 표현이 사용된 반면, A2.2 수준에서는 '이야기(raconter)할 수 있다', '비교(comparer)할 수 있다', '설명(expliquer)할 수 있다'라는 표현들이

추가되었다. A2.2 수준 학습자는 자신이 친근하게 생각하는 주제들에 대해 간략히 묘사하는 것을 넘어 일상적이고 개인적인 영역, 과거의 에피소드 등에 대해 이야기할 수 있고 사물들을 비교할 수 있다.

3) 공식적인 안내하기

정보, 지시사항 등의 안내를 포함하는 공식적인 안내하기 영역의 A1, A2 수준 능력 기술항의 내용은 다음의 [표 5]와 같다.

A2	청자가 주의 깊게 듣는 경우 이해할 수 있도록, 예측 가능하고 학습된 내용으로 준비된 매우 짧은 공지를 할 수 있다.
A1	가능한 능력 기술함 없음.

[표 5] 공식적인 안내하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:50)

먼저, A1 수준에서는 가능한 능력기술항이 없다. 단순히 자기 자신과 관련된 한정된 주제 속에서 고립된 문장만을 발화할 수 있는 A1 수준 학습자에게 공지해야 할 내용을 얼마나 명확하게 전달하는지가 관건인 '공식적인 안내하기' 영역의 발화를 맡기기에는 역부족이기 때문이다. 실제로 A2에서 C1까지 능력기술항의 전체적인 내용은 안내자의 발음 및 억양이 어느정도 자연스러워지는지, 그에 따라 청자가 얼마나 더 쉽게 이해할 수 있게 되는지에 초점을 맞추고 있다. 또 한 가지 특징적인 부분이라면 C2 수준에서도 가능한 능력기술항이 없다는 것인데, 이는 곧 C1 이상의 수준에 이른 학습자들에게 공식적인 안내는 그리 큰 문제가 되지 않음을 의미한다.

4) 청중 앞에서 발표하기

다음의 [표 6]은 청중 앞에서 발표하기 영역의 능력기술항으로, A1, A2.1, A2.2 수준에 점진적인 차이가 있다.

A2.2	일상 생활과 관련된 주제에 대해 준비된 짧은 프레젠테이션을 할 수 있고, 자신의 의견, 계획 및 행동에 대해 간략하게 정당화하고 설명할 수 있다. 제한된 숫자의 간단하고 직접적인 질문에 대처할 수 있다.
A2.1	친숙한 주제에 대해 기본적, 반복적인 짧은 발표를 할 수 있다. 이어지는 질문이 간단하고 직접적이며 상대방이 반복해줄 수 있고, 본인이 답변하는 데 도움을 받을 수 있는 경우, 질문에 답변 가능하다.
A1	발표자를 소개하거나 건배사를 하는 등 매우 짧고 반복되는 텍스트를 읽을 수 있다.

[표 6] 청중 앞에서 발표하기 영역의 능력기술항(CECR, 2001:50)

A1에서는 '텍스트를 읽을 수 있다(Peut lire un texte)'로, A2.1에서는 '발표를 할 수 있다(Peut faire un bref éxposé)'로 표현되어 있는 것으로 보아, 두 수준의 차이는 발표할 내용을 자신이 생산해낼 수 있는지에 있다. 이에 대해 *Niveau A1 pour le français, Un Référentiel* (Beacco & Porquier, 2007:32)에서는 상호 작용이 없는 A1 수준의 구어 능력을 텍스트를 읽는 것, 혹은 암기된 텍스트의 구어화로 설정하면서 이 수준에서 구어 생산 능력은 매우 제한적이라고 부연하고 있다. A2.1과 A2.2 수준의 차이는 발표의 내용이 다소 심화된다는 것 이외에도, A2.1 수준에서는 '답변하는 데 도움을 받을 수 있는(se faire aider pour formuler une réponse)' 조건에서 질문에 답변할 수 있다고 제시되어 있는 반면, A2.2 수준에서는 별다른 조건 사항 없이 '질문에 대처할 수

있다(Peut faire face à)'고 제시되어 있다는 것이다. 이는 *Niveau A2 pour le français, Un Référentiel* (Beacco et al., 2008:30)에서 A2.1 수준에서는 자신이 생산해 낸 텍스트를 가지고 짧게 발표를 한 후 간단한 질문에 답변하는 능력까지 획득하게 되고, A2.2 수준에 이르러서는 진정한 수행 능력을 갖추게 된다고 해석한 것과 일맥상통한다고 할 수 있다.

3.1.2. 구어 상호작용(Interaction orale) 영역

구어 상호작용은 언어 사용자가 발화자(locuteur)와 청자(auditeur) 혹은 수신자(destinateur)의 역할을 교대로 맡게 되는 활동으로, 일상적인 대화, 공식적인 토론, 인터뷰, 협상 등의 활동을 포함한다(CECR, 2001:60). CECR(2001:61-68)의 구어 상호작용 영역에서는 다음과 같이 아홉 가지 세부 영역으로 나누어 능력기술항을 제시한다.

- 일반 구어 상호작용(Interaction orale générale)
- 원어민 이해하기(Comprendre un locuteur natif)
- 대화(Conversation)
- 비공식적 토론(친구들 사이의)(Discussion informelle(entre amis))
- 공식적인 토론과 회의(Discussion et réunions formelles)
- 기능적 목적을 가진 협력(Coopération à visée fonctionnelle)
- 재화와 서비스를 얻기(Obtenir des biens et des services)
- 정보 교환(Échange d'information)
- 인터뷰(Interviewer et être interviewé)

다음에서 위 아홉 개 세부 영역의 능력기술항을 각각 살펴보겠다.

1) 일반 구어 상호작용

다음의 [표 7]은 일반 구어 상호작용 전반에 관한 내용을 다루고 있는 능력기술항이다.

A2.2	대화 상대가 필요에 따라 도움을 제공한다면 잘 구성된 상황 속 짧은 대화에서 상당히 여유 있게 상호 작용할 수 있다. 별다른 노력 없이 간단하고 일반적으로 통용되는 대화에 대처할 수 있다; 일상의 예측 가능하고 친근한 상황에서 질문하고, 질문에 대답할 수 있고, 친숙한 주제에 대해 아이디어와 정보를 교환할 수 있다.
A2.1	일이나 여가와 관련된 친숙한 주제에 관한 간단하고 직접적인 정보 교환 만을 요구하는 간단하고 일반적으로 통용되는 과제의 틀 안에서 의사소통 할 수 있다. 매우 짧은 사회적 대화를 다룰 수 있지만, 자발적으로 대화를 계속할 만큼 충분히 이해하지는 못한다.
A1	간단한 방식으로 상호작용할 수 있다. 하지만 의사소통은 느린 어조로 이루어지는 반복, 다르게 표현하기 및 수정에 전적으로 의존한다. 바로 필요로 하는 것 혹은 친숙한 주제에 대한 영역에서 간단한 질문들에 대답하고, 질문할 수 있으며, 간단한 확언에 반응하고, 표현할 수 있다.

[표 7] 일반 구어 상호작용 영역 능력기술항(CECR, 2001:61)

A1은 단순히 묻고, 답하는 정도의 1회성 상호작용이 이루어지는 수준이라면, A2.1에서는 처음으로 '과제(tâche)'라는 어휘가 등장한다. 이 수준에서는 과제를 완성하기 위한 정보 교환이 이루어지고, 1회성 상호작용을 넘어 짧더라도 '대화'의 형식을 갖추어야 하는 것이다. A2.2는 잘 구성된 상황, 짧은 대화라는 전제가 있지만 '여유 있게

상호작용할 수 있다(interagir avec une aisance)'라는 표현이 등장했다는 점에서 A2.1보다는 능숙한 수준일 것을 요한다.

2) 원어민 이해하기

다음의 [표 8]은 원어민 이해하기 영역에 대한 능력기술항이다. 상호작용 영역인 만큼 단순히 생산(production)의 영역뿐만 아니라 수용(réception)의 영역인 이해하기 항목이 능력 중 하나로 포함된 점이 특징적이다.

A2.2	별다른 노력 없이 간단하고 일반적인 대화에 대처할 만큼 충분히 이해할 수 있다. 이따금씩 반복하거나 바꿔 말해달라고 요구할 수 있다는 조건 하에서 친숙한 주제에 대해 명확하게 분절된 표준 언어로 전달된 담화를 대체로 이해할 수 있다.
A2.1	상대 화자가 이해에 도움을 준다는 조건으로 상대 화자가 일상 대화에서 명확하고 천천히 직접적으로 말한 내용을 이해할 수 있다.
A1	이해심 있는 상대 화자에 의해 명확하게, 천천히, 직접적으로 구성되고, 반복될 경우, 구체적인 유형의 간단한 필요들을 만족시키기 위한 일상적 표현들을 이해할 수 있다. 천천히, 잘 전달된 질문이나 지시사항을 이해할 수 있고, 간단하고 짧은 지시를 따를 수 있다.

[표 8] 원어민 이해하기 영역 능력기술항(CECR, 2001:62)

A1과 A2.1 수준에서는 주로 상대 화자의 도움을 통해 발화를 이해할 수 있다는 내용이 주를 이루고 있다. 하지만, A1 수준 능력기술항에서는 '일상적인 표현들을 이해할 수 있다(Peut comprendre des expressions quotidiennes)'고 제시되어 있는 반면, A2.1 수준 능력 기술항에서는

'일상 대화에서 (...) 말한 내용을 이해할 수 있다(Peut comprendre ce qui lui est dit (...) dans une conversation quotidienne simple)'고 명시되어 있는 점으로 보아, A2.1 수준에서는 단독적인 표현 이해를 넘어 대화 이해의 수준으로 향상될 것을 요한다. 더 나아가 A1, A2.1 수준까지는 주로 이해할 수 있다는 내용을 담고 있는 수동적 태도가 주를 이루었다면, A2.2 수준에서는 능동적인 태도로 '이따금씩 상대 화자에게 반복하거나 바꿔 말해달라고 요구를 하기(demander de répéter ou reformuler de temps à autre)' 시작한다는 점, 그리고 간단한 대화의 경우에는 '별다른 노력 없이(sans effort excessif)' 이해할 수 있다는 점이 능력 수준의 차이를 잘 보여준다.

3) 대화

다음의 [표 9]는 대화 영역의 능력기술항으로, A2.2 수준에서 '인사와 작별; 소개; 감사(salutation et congé ; presentation ; remerciements)', A2.1 수준에서 '제안, 초대, 변명(une offre, une invitation et des excuses)'와 같이 구체적인 대화 주제들이 제시되고 있다는 점이 특징이다.

A2.2	사회적인 관계를 형성할 수 있다: 인사와 작별; 소개; 감사. 이따금씩 반복하거나 바꾸어 말해줄 수 있다는 것을 조건으로, 친숙한 주제에 관해서 자신에게 말해진 명확하고 표준적인 담화를 대체로 이해할 수 있다. 일반적인 주제에 대해 통상적인 맥락 안에서 짧은 대화에 참여할 수 있다. 어떻게 지내는지에 대해, 그리고 감사함의 표현을 간단한 어휘들로 말할 수 있다.

A2.1	매우 짧은 사회적 대화에는 대처할 수 있지만, 상대 화자가 이해하려고 노력할 때 제3자가 도움을 준다고 하더라도 자신이 주도하는 대화는 거의 이어 나갈 수 없다. 간단하고 일반적인 공손 표현을 사용하여 누군가에게 말을 걸거나 인사할 수 있다. 제안, 초대, 변명을 하거나 받아들일 수 있다. 좋아하거나 싫어하는 것을 말할 수 있다.
A1	누군가를 소개할 수 있고, 인사와 작별의 기본적인 표현을 사용할 수 있다. 누군가에게 소식을 묻고 그것에 반응할 수 있다. 이해심 있는 상대 화자에 의해 천천히, 명확하게, 직접적으로 구성되고, 반복될 경우, 구체적이고 단순한 필요를 충족시키기 위해 일상적인 표현을 이해할 수 있다.

[표 9] 대화 영역 능력기술항(CECR, 2001:62)

가장 눈에 띄는 수준별 특징은 '대화' 영역임에도 불구하고, A1 수준 능력기술항에서는 '천천히, 명확하게, 직접적으로 구성되고, 반복될 경우(répétées, formulées directement, clairement et lentement)'라는 많은 제약 속에서 '이해(comprendre)할 수 있다', '반응(réagir)할 수 있다' 등의 수동 표현들이 주로 사용되었다는 점이다. 반면 A2.1 수준 능력기술항에서는 위와 같은 제약 없이 '누군가에게 말을 걸거나 인사할 수 있다(s'adresser à quelqu'un ou le saluer)', '제안을 하고 받아들일 수 있다(faire et accepter une offre)'와 같은 능동적인 표현들 위주로 기술되어 있다. 즉, A2.1은 대화를 주도하기엔 무리가 있을지라도 간단한 대화를 시작할 수는 있고, A1보다는 넓은 범위의 주제를 가지고 대화할 수 있는 수준이다. A2.2로 발전하면, 친숙한 주제와 관련된 대화는 대체로 이해할 수 있고, 꼭 친숙하지 않은 다소 일반적인 주제와 관련된 대화이더라도 짧게는 참여할 수 있는 수준에 이르게 된다.

4) 비공식적 토론(친구들 사이의)

CECR(2001:63)의 비공식적 토론에 대한 능력기술항에서 괄호 안에 '친구들 사이의(entre amis)' 라는 수식을 붙인 것은 뒤이어 살펴볼 '공식적인 토론과 회의' 영역과 구분하기 위한 것으로 해석할 수 있다. 본고에서는 CECR에서의 discussion이라는 어휘에 대한 해석을 일원화하기 위해 토론으로 해석하였지만, 실제로는 친구들 사이의 의논 항목 정도로 이해하는 것이 좋겠다. 다음의 [표 10]은 해당 영역의 A1, A2 수준 능력기술항이다.

A2.2	의논이 천천히, 명확하게 진행되면 주제를 인식할 수 있다. 저녁이나 주말의 계획에 대해 의논할 수 있다. 권유를 하거나 제의에 반응할 수 있다. 타인에게 자신의 동의 혹은 비동의를 표현할 수 있다.
A2.1	명확하고 간단하게 말을 거는 경우, 일상적인 질문들에 대해 간단하게 의논할 수 있다. 만남의 계획과 그것의 조직에 대해서 의논할 수 있다.
A1	가능한 능력 기술함 없음.

[표 10] 비공식적 토론 영역 능력기술항(CECR, 2001:63)

다른 구어 상호작용 영역 능력기술항에 비해 눈에 띄는 부분은 A1 수준에서 가능한 능력기술항이 없고, A2.1 수준에서 첫 능력기술항이 등장한다는 점이다. 이는 단순히 1회성 묻고 답하기가 아니라 지속적인 대화를 통해 만남을 계획하고 의논을 해야 하기 때문인 것으로 이해할 수 있다. A2.1에서는 일상적인 주제에 대해 의논하거나 만날 약속을 협의하는 수준이었다면, A2.2에서는 먼저 제안을 하기도 하고 타인의 주장에 동의/비동의를 표현하는 등 수준이 높아질수록 어떠한 의사

결정을 할 때 자신의 의사를 더욱 표현하는 방향으로 나아간다.

5) 공식적인 토론과 회의

다음의 [표 11]은 공식적인 토론과 회의 영역 능력기술항으로, 앞서 살펴본 '비공식적 토론'의 경우와 마찬가지로 A1 수준에서는 가능한 능력기술항이 없다.

A2.2	명확하고 천천히 진행된다면, 자신의 분야와 관련된 공식적인 토론에서 주제의 변화를 대체로 따라갈 수 있다. 필요한 경우 중요한 사항을 반복하게 할 수 있고, 표현에 있어서 도움을 받을 수 있다는 조건으로 의견을 물어볼 경우, 적합한 정보들을 교환할 수 있고, 실제적인 문제들에 대해 자신의 의견을 낼 수 있다.
A2.1	필요한 경우 반복해줄 수 있다면, 공식적인 회의에서 직접적으로 이야기할 경우, 생각을 이야기할 수 있다.
A1	가능한 능력 기술항 없음.

[표 11] 공식적인 토론과 회의 영역 능력기술항(CECR, 2001:64)

A2.1 수준에서는 '생각을 이야기할 수 있다(Peut dire ce qu'il/elle pense)'는 표현이 사용된 반면, A2.2 수준에서는 '적합한 정보들을 교환할 수 있고, (...) 자신의 의견을 낼 수 있다(Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion)'는 표현이 사용된 것으로 보아, A2.2 수준은 단순히 자신의 생각을 말하는 것에 그치지 않고 자신의 의견을 뒷받침해줄 수 있는 관련 정보를 교환할 수 있는 능력을 요한다는 점에서 분명한 차이가 있다.

또한 앞서 살펴본 '비공식적 토론' 영역 A2.2 수준에서는 천천히 명확하게 진행되기만 한다면 주제를 인식할 수 있다고 한 것과는 달리,

본 영역 A2.2 수준에서는 공식적인 토론과 회의인 만큼 '자신의 분야와 관련된 경우'에만 변화하는 주제를 따라갈 수 있다고 제시하고 있다. 이를 보았을 때, 같은 수준의 학습자라도 주제의 전문성이 높아지고 활동 내용이 심층화됨에 따라 수행할 수 있는 능력 수준이 달라질 수 있다.

6) 기능적 목적을 가진 협력

CECR(2001:65)에서는 다음의 [표 12]와 같이 기능적 목적을 가진 협력 영역의 능력 기술항을 제시하면서, 해당 영역의 제목 아래 그 예로서 '차 고치기(réparer une voiture)', '문서를 검토하기(discuter un document)', '무언가를 조직하기(organiser quelque chose)'와 같은 예시를 함께 제시하고 있다.

A2.2	이해하지 못했을 경우 반복해주기를 간단한 말로 요청하면서, 별다른 노력 없이 일반적이고 간단한 대화에 대처할 수 있을 만큼 충분히 이해할 수 있다. 곧바로 무엇을 할지에 대해 토론할 수 있고, 제안하고 제안에 대응할 수 있으며, 지시를 요청하고 제공할 수 있다.
A2.1	잘 듣고 있는지 표현할 수 있고, 화자가 노력할 경우 핵심을 이해하는데 도움을 받을 수 있다. 물건을 주고받기 위한 간단한 표현들, 간단한 정보를 얻고 다음에 수행할 작업에 대해 이야기하기 위해 간단한 표현들을 사용하여 일반적이고 간단한 과제 수행 중에 의사소통 할 수 있다.
A1	짧고 간단한 지시뿐만 아니라 천천히, 세밀하게 만들어진 질문과 지시사항을 이해할 수 있다. 타인에게 물건을 요구하고 제공할 수 있다.

[표 12] 기능적 목적을 가진 협력 영역 능력기술항(CECR, 2001:65)

A1에서는 짧은 지시사항들을 이해할 수 있는 수준이었다면, A2.1에서는 과제(tâche)라는 어휘가 등장하는 것에서 알 수 있듯이 본 활동 영역에서의 의사소통은 실제 활동의 결과로 이어진다. A2.2에서도 '충분히(suffisamment)', '별다른 노력 없이(sans effort excessif)'와 같은 수식어들이 추가되는 것을 볼 때, A2.1과 A2.2 수준의 차이는 같은 과제를 수행하더라도 얼마나 더 쉽고 편하게 할 수 있는가의 차이에 있다.

7) 재화와 서비스를 얻기

다음의 [표 13]에서 볼 수 있듯 재화와 서비스를 얻기 영역에서는 다룰 수 있는 주제들을 가장 상세하게 제시하고 있다.

A2.2	이사, 거주, 식사, 구입과 같은 일상 생활 속 상황들을 스스로 해결할 수 있다. 정보가 전문적이지 않은 일반적인 성격의 것일 경우, 관광 안내소에서 필요한 모든 정보를 얻을 수 있다.
A2.1	일상적인 사용을 위한 재화와 서비스를 획득하고 제공할 수 있다. 간단한 여행 정보를 얻고, 대중교통(버스, 기차, 택시)을 이용하고, 길을 묻고 설명하고, 티켓을 구입할 수 있다. 가게, 우체국, 은행에서 질문할 수 있고, 간단한 거래를 실행할 수 있다. 수량, 숫자, 가격 등에 대한 정보를 요청하고 제공할 수 있다. 원하는 것을 가리키고 가격을 요청하여 간단하게 구매할 수 있다. 식사를 주문할 수 있다.
A1	누군가에게 무엇을 주거나 요구할 수 있다. 숫자, 수량, 돈, 시간과 관련된 일들을 스스로 해결할 수 있다.

[표 13] 재화와 서비스를 얻기 영역 능력기술항(CECR, 2001:66)

사실상 A1 수준의 '숫자, 수량, 돈, 시간과 관련된 일들을 스스로 해결할 수 있다(Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure)'라는 능력기술항과 A2.1 수준의 '수량, 숫자, 가격 등에 대한 정보를 요청하고 제공할 수 있다(Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc.)'라는 능력기술항의 차이를 논하기는 쉽지 않다. 해당 영역에서 만큼은 두 수준 간에 큰 차이가 있다기 보다, A2.1 수준은 A1 수준에서 학습한 어휘 및 표현들을 가게, 우체국, 은행, 대중교통과 관련된 상황에 맞게 응용할 수 있는 수준이라고 이해할 수 있다. A2.2 수준 능력 기술항은 세부 어휘들에 주목해보면 A2.1 수준과 큰 차이가 있다. A2.1 수준에서는 '획득하고 제공할 수 있다(obtenir et fournir)', '요청하고 제공할 수 있다(demander et fournir)', '주문할 수 있다(commander)'와 같이 단편적인 행위 하나하나에 대한 어휘들이 사용되었다면, A2.2 수준에서는 '스스로 해결하다(se débrouiller)'라는 표현을 통해 일상생활에서 빈번하게 발생할 수 있는 여러 가지 일들에 스스로 대처할 수 있어야 한다는 것을 나타내고 있다.

8) 정보 교환

다음의 [표 14]를 보면 A2.1 수준에서 처음 등장하는 주제들이 있다. 예를 들면 지도나 약도의 도움을 받아 길을 묻거나 설명할 수 있다는 능력기술항이 처음 등장한다.

A2.2	별다른 노력 없이 친숙하고 간단한 주제에 대해 의사소통 할 수 있을 정도로 충분히 이해할 수 있다. 일상 생활의 직접적인 요구를 스스로 해결할 수 있다: 사실 정보를 찾고 전달하기 습관, 매일의 활동들에 대한 질문에 대답할 수 있고, 질문할 수 있다. 여가, 과거의 활동들에 대한 질문들에 대답할 수 있고, 질문할 수 있다. 어디에 가는 방법과 같은 간단한 지시를 내리고, 지시를 따를 수 있다.
A2.1	간단하고 직접적인 정보 교환 만을 요구하는 단순하고 익숙한 과제 안에서 의사소통 할 수 있다. 친근한 주제와 일반적으로 통용되는 작업에 대해 제한된 정보를 교환할 수 있다. 일과 여가 시간에 대해 질문하고 대답할 수 있다. 지도나 약도의 도움을 받아 길을 묻거나 설명할 수 있다. 개인정보를 요구하고 제공할 수 있다.
A1	천천히 주의 깊게 전달되는 경우, 질문과 지시사항을 이해할 수 있고, 간단하고 짧은 지시를 따를 수 있다. 간단한 질문에 답하고 질문할 수 있다; 즉각적인 필요가 있거나 매우 친숙한 주제일 경우, 간단한 진술에 반응할 수 있다. 사는 곳, 자주 보는 사람, 재산에 대해 개인적인 질문을 할 수 있고, 그러한 질문에 답변도 할 수 있다. 다음과 같은 표현들을 사용하여 시간을 나타낼 수 있다: 다음 주, 지난 금요일, 11월, 3시에...

[표 14] 정보 교환 영역 능력기술항(CECR, 2001:67)

그러나 이렇게 A2.1 수준에서 처음 등장하는 주제에 대해 말 그대로 A1 수준에서는 길을 묻거나 설명하는 행위를 전혀 하지 못하다가, A2.1 수준에 와서는 갑자기 할 수 있게 된다는 의미로 해석할 필요는 없다. A1 수준에서는 한두 번의 묻고 답하기로 답변을 얻을 수 있는, 즉 변수가 없는 상황일 경우에서 간단한 대화가 가능한 것이고, A2.1 수준에서는 조금 더 길고 실제와 비슷하며 복잡한 대화, 다시 말해 조금의 변수가 추가된 상황에서도 길을 물은 것에 대한 답을 최종적으로 얻을 수 있다는 것으로 이해하는 것이 합리적인 해석일 것이다.

그 차이를 조금 더 확실히 살펴보기 위해, 같은 종류의 교재이지만 대상으로 하는 학습자의 수준만 다른 두 교재에서 각각 제시한 대화를 비교해보자. 논의의 편의상 두 교재는 다음의 [표 15]에서와 같이 A교재, B교재로 명명하겠다.[19]

구분	출판사	교재 이름	출판 년도
A	CLE International	Communication Progressive du Français débutant complet	2017
B	CLE International	Communication Progressive du Français niveau débutant	2013

[표 15] 비교 대상 FLE 말하기 교재 목록

<A교재>

- Pardon madame, je cherche la gare de Lyon-Perrache s'il vous plaît ?
- Ah oui, c'est tout près ! Vous traversez et vous tournez à droite, la gare est devant vous.
- Merci madame.[20]

---

[19] A교재는 완전 초보 학습자들을 위한 교재로, 표지에 A1.1이라고 표시되어 있기 때문에 A1 수준보다는 다소 대화의 수준이 낮을 수 있다. 하지만, A교재의 바로 다음 단계의 B교재에서 다루는 대화가 A2.1 수준일 것이라고 판단한 근거는 다음과 같다. B교재는 서문에서 완전 초보를 벗어난 일반 초보 학습자들을 위한(A1-A2 수준) 교재라고 밝히고 있고, B교재의 바로 다음 단계 교재인 *Communication Progressive du Français niveau intermédiaire* (CLE, 2014)의 서문에서는 중급 수준 학습자들을 위한(A2-B1 수준) 교재라고 밝히고 있는 것으로 보아, B1에 가깝지만 아직 A2 수준인 심화 수준(A2.2)의 대화들은 intermédiaire 교재에서, A2의 표준 수준(A2.1)에 해당하는 대화까지는 B교재에서 다루고 있을 것이라고 보았다.

[20] A교재(2017:42)에서 대화 인용.

<B교재>

- David : Pardon, madame, je cherche la rue Jean-Mermoz. C'est par ici ?
- Une passante : Euh… La rue Jean-Memorez ? Oui, c'est par ici, mais je ne sais pas exactement où c'est… Je crois que c'est tout droit. Demandez à quelqu'un d'autre. Je suis désolée, je ne suis pas du quartier.
- David : Pardon, monsieur, vous savez où est la rue Jean-Mermoz ?
- Un passant : La rue Jean-Mermoz ? Oui, vous prenez tout droit, vous allez jusqu'au boulevard. Vous traversez le boulevard…
- David : Toujours tout droit ?
- Un passant : Oui, oui, et vous allez voir la rue Jean-Mermoz sur votre gauche.
- David : Après le boulevard, c'est la première à gauche ?
- Un passant : Oui, la première ou la deuxième… Je ne suis pas sûr… Je crois que c'est la première.
- David : C'est loin d'ici ?
- Un passant : Non, c'est à quelques minutes à pied.
- David : Merci, monsieur.[21]

A교재의 대화에서는 길을 물어본 사람에게 질문을 받은 사람은 한 번에 길을 알고 있고 고민도 없이 정확한 길을 알려준다. 그에 반해 B교재 대화를 보면 길을 물어본 사람에게 질문을 받은 첫 번째 사람은 길을 잘 모르고 그마저도 바로 모른다고 하지 않고 주저하는 모습을 보여주고 있으며, 그 다음에 질문을 받은 두 번째 사람도 길은 알고 있었지만 상세 사항에 대해서는 확신이 없는 모습을 보인다. 즉, '길 찾기'라는 같은 주제라고 하더라도 길을 한 번에 알 수 있는지 없는지, 경로가

[21] B교재(2013:122)에서 대화 인용.

얼만큼 더 복잡한지 등에 따라 충분히 다른 수준의 대화를 만들어낼 수 있다. 더 나아가 그러한 대화를 이해할 수 있는지, 혹은 그러한 대화가 프랑스어로 가능한지에 따라 학습자의 말하기 수준도 달라지게 되는 것이다.

9) 인터뷰

A2.1에서부터 수동적인 반응하기에서 벗어나 대화가 이어지는 수준이었던 다른 영역과는 달리, 전문성을 다소 필요로 하는 인터뷰 영역의 능력기술항은 다음의 [표 16]과 같다.

A2.2	필요할 경우 명확히 할 수 있고, 그/그녀가 원하는 것을 표현하는 데 도움을 받을 수 있는 조건일 때, 면접에서 이해할 수 있고 친숙한 주제에 대한 아이디어와 정보를 공유할 수 있다.
A2.1	면접에서 간단한 질문들에 대답할 수 있고, 단순한 진술들에 반응할 수 있다.
A1	면접에서 관용적이지 않은 직접적인 언어로 매우 천천히, 명확하게 제시된 개인적인 질문들에 대답할 수 있다.

[표 16] 인터뷰 영역 능력기술항(CECR, 2001:68)

A1과 A2.1 수준 모두 대답 혹은 반응만 가능하며, A2.2 수준에서는 친숙한 주제일 경우 대화를 이어갈 수 있고 아이디어와 정보를 공유할 수 있는 수준에 도달한다는 것을 알 수 있다.

지금까지 CECR의 구어 영역, 그 중에서도 말하기와 관련된 구어 생산과 구어 상호 작용 영역의 능력기술항을 분석해본 결과, 다음과 같은 사항들을 알 수 있었다. 첫째, A1 수준과 달리 A2.1 수준에서는

기본적으로 다룰 수 있는 주제가 확장되고, 그에 따라 학습해야 할 어휘 수에도 차이가 있다. 둘째, A2.1 수준에서는 단순한 묻고 답하기를 벗어나 변수가 있는 상황 속에서 대화의 목적을 달성하는 것을 목표로 한다. 마지막으로, A2.1 수준에 비해 A2.2 수준 능력기술항에서는 '별다른 노력 없이(sans effort excessif)', '충분히(suffisamment)' 같은 표현들이 많이 등장하는 것으로 보아, 새로운 언어적 지식의 습득 보다는 많은 활용을 통해 해당 표현 및 어휘의 자연스러운 사용에 익숙해지는 것을 목표로 함을 알 수 있다.

그러나 능력기술항의 내용만을 참고하여 한국에서 프랑스어 말하기/회화 수업 시 사용할 수 있는 독자적인 말하기 과정 모형을 고안해내기에는 역부족이다. 어휘를 먼저 제시하는 것이 좋을지, 듣기 활동을 통해 대화에 먼저 접근할 수 있게 하는 것이 좋을지 등과 같은 부차적인 차원의 논의가 필요하기 때문이다. 이를 위해 FLE 말하기 교재에서의 활동 방식 및 내용에 있어서 A1, A2.1, A2.2 수준이 어떤 차이를 나타내며 제시되고 있는지 알아보고자 한다. 다음의 3.2.에서는 학습 내용 제시 순서와 말하기 활동의 수준별 변화라는 측면에서 FLE 말하기 교재를 분석하여 위의 내용들에 관해 살펴보도록 하겠다.

3.2. A1, A2 수준 FLE 말하기 교재 분석

3.2.1.에서는 A1-A2 수준의 말하기 교재들이 학습 내용을 어떤 순서에 따라 제시하고 있는지, 그에 따른 문제점이나 한계는 없는지를 알아본다. 보통 같은 종류의 교재일 경우, 학습 내용 제시 순서는 비슷한 양상을 보이기 때문에 같은 수준을 목표로 하는 서로 다른 2종의 FLE

말하기 교재들을 분석한다. 논의의 편의상 두 교재는 다음 표에서와 같이 B교재[22], C교재로 명명하겠다.

구분	출판사	교재 이름	출판 년도
B	CLE International	Communication Progressive du Français niveau débutant	2013
C	CLE International	Expression orale niveau 1	2004

[표 17] 3.2.1.에서의 FLE 교재 분석 목록

같은 말하기 활동의 수준별 변화를 살펴볼 3.2.2.에서는 C교재, 그리고 C교재보다 목표로 하는 수준이 한 단계 높은 *Expression orale niveau 2* (CLE International, 2005)를 분석한다. 논의의 편의상 두 교재는 다음 표에서와 같이 C교재, D교재로 명명할 것이다.

구분	출판사	교재 이름	출판 년도
C	CLE International	Expression orale niveau 1	2004
D	CLE International	Expression orale niveau 2	2005

[표 18] 3.2.2.에서의 FLE 교재 분석 목록

말하기 활동의 수준별 차이를 알아보기 위해 B교재가 아닌, C교재와 D교재를 선택한 이유는 다음과 같다. B교재의 경우 말하기 교재임에도 실제적으로 말을 하는 활동은 마지막에 한 번 뿐이고 그마저도 역할극이 거의 대부분이며, 묘사하기/감상 말하기 등의 혼자 말하는 형태의 활동은 아주 가끔씩 등장한다는 한계를 가지고 있다. 반면에 C와 D교재는 상대적으로 토론, 역할극, 정보 보완 활동 등 여러 유형의 활동을 비교적 다양하게 제시하고 있어, 수준 변화에 따른 말하기 활동

[22] 본고 3.1.2.에서 살펴본 바 있다.

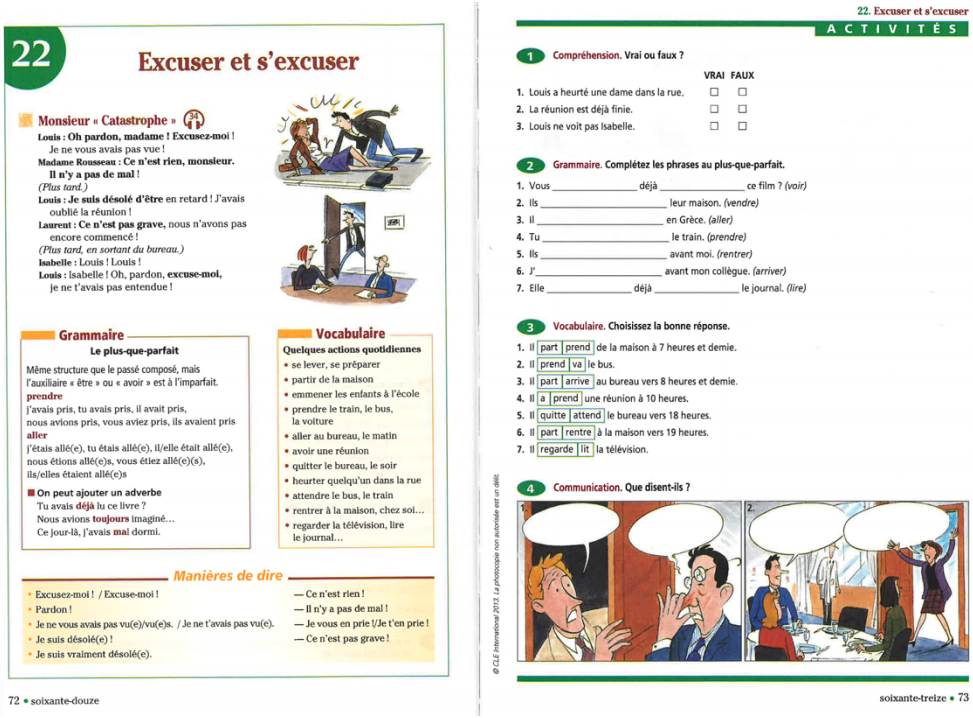
수준 차이를 일관되게 비교해볼 수 있다는 장점이 있기 때문이다.

본 절에서 분석 대상으로 삼은 FLE 말하기 교재들은 모두 본고 3.1.에서 살펴본 표준 수준과 심화 수준의 구분을 적용하여 A1과 A2 수준을 함께 다루고 있으며, A2+와 B1 수준을 함께 다루고 있다. B교재의 서문에서는 A1-A2 수준의 성인 혹은 청소년 학습자들에게 실제 의사소통 상황과의 직접적 접근을 제공하고자 하는 목표를 가지고 있다고 밝히고 있으며, C교재 역시 서문에서 해당 교재가 A1, A2 수준에 상응한다고 밝히고 있다. D교재의 서문에서는 해당 교재가 B1 수준이라고 밝히고 있지만, 표지에는 A2+[23], B1이라고 명시하였다. 즉, A2+ 수준은 실질적으로 B1에 가까운, 상당히 높은 수준에 해당한다는 것을 다시 한 번 확인할 수 있는 부분이다. 따라서 A2+, B1 수준에서는 어떤 말하기 활동들을 제시하고 있는지, A1, A2 수준 교재에서 제시하고 있는 말하기 활동들과 비교 분석하여, 학습의 수준이 높아짐에 따라 나아가야 할 방향성을 구체화해보고자 한다.

3.2.1. 학습 내용의 제시 순서

B교재는 다음의 [그림 4]와 같이 전체적으로 두 페이지가 한 세트를 이루는 일관된 형식을 따르고 있다.

[23] A2+는 A2.2와 같은 의미로 쓰인다는 것은 3.1.에서 이미 명시한 바 있다.



22 Excuser et s'excuser

Monsieur « Catastrophe »

Louis : Oh pardon, madame ! Excusez-moi !
Je ne vous avais pas vue !
Madame Rousseau : Ce n'est rien, monsieur.
Il n'y a pas de mal !
(Plus tard.)
Louis : Je suis désolé d'être en retard ! J'avais oublié la réunion !
Laurent : Ce n'est pas grave, nous n'avons pas encore commencé !
(Plus tard, en sortant du bureau.)
Isabelle : Louis ! Louis !
Louis : Isabelle ! Oh, pardon, **excuse-moi,** je ne t'avais pas entendue !

Grammaire

Le plus-que-parfait

Même structure que le passé composé, mais l'auxiliaire « être » ou « avoir » est à l'imparfait.
prendre
j'avais pris, tu avais pris, il avait pris, nous avions pris, vous aviez pris, ils avaient pris
aller
j'étais allé(e), tu étais allé(e), il/elle était allé(e), nous étions allé(e)s, vous étiez allé(e)(s), ils/elles étaient allé(e)s

On peut ajouter un adverbe
Tu avais **déjà** lu ce livre ?
Nous avions **toujours** imaginé…
Ce jour-là, j'avais **mal** dormi.

Vocabulaire

Quelques actions quotidiennes
- se lever, se préparer
- partir de la maison
- emmener les enfants à l'école
- prendre le train, le bus, la voiture
- aller au bureau, le matin
- avoir une réunion
- quitter le bureau, le soir
- heurter quelqu'un dans la rue
- attendre le bus, le train
- rentrer à la maison, chez soi…
- regarder la télévision, lire le journal…

Manières de dire

- Excusez-moi ! / Excuse-moi !
- Pardon !
- Je ne vous avais pas vu(e)/vu(e)s. / Je ne t'avais pas vu(e).
- Je suis désolé(e) !
- Je suis vraiment désolé(e).

— Ce n'est rien !
— Il n'y a pas de mal !
— Je vous en prie !/Je t'en prie !
— Ce n'est pas grave !

72 • soixante-douze

22. Excuser et s'excuser
ACTIVITÉS

1 Compréhension. Vrai ou faux ?

	VRAI	FAUX
1. Louis a heurté une dame dans la rue.	☐	☐
2. La réunion est déjà finie.	☐	☐
3. Louis ne voit pas Isabelle.	☐	☐

2 Grammaire. Complétez les phrases au plus-que-parfait.
1. Vous _____ déjà _____ ce film ? *(voir)*
2. Ils _____ leur maison. *(vendre)*
3. Il _____ en Grèce. *(aller)*
4. Tu _____ le train. *(prendre)*
5. Ils _____ avant moi. *(rentrer)*
6. J'_____ avant mon collègue. *(arriver)*
7. Elle _____ déjà _____ le journal. *(lire)*

3 Vocabulaire. Choisissez la bonne réponse.
1. Il part / prend de la maison à 7 heures et demie.
2. Il prend / va le bus.
3. Il part / arrive au bureau vers 8 heures et demie.
4. Il a / prend une réunion à 10 heures.
5. Il quitte / attend le bureau vers 18 heures.
6. Il part / rentre à la maison vers 19 heures.
7. Il regarde / lit la télévision.

4 Communication. Que disent-ils ?

© CLE International 2012. La photocopie non autorisée est un délit.

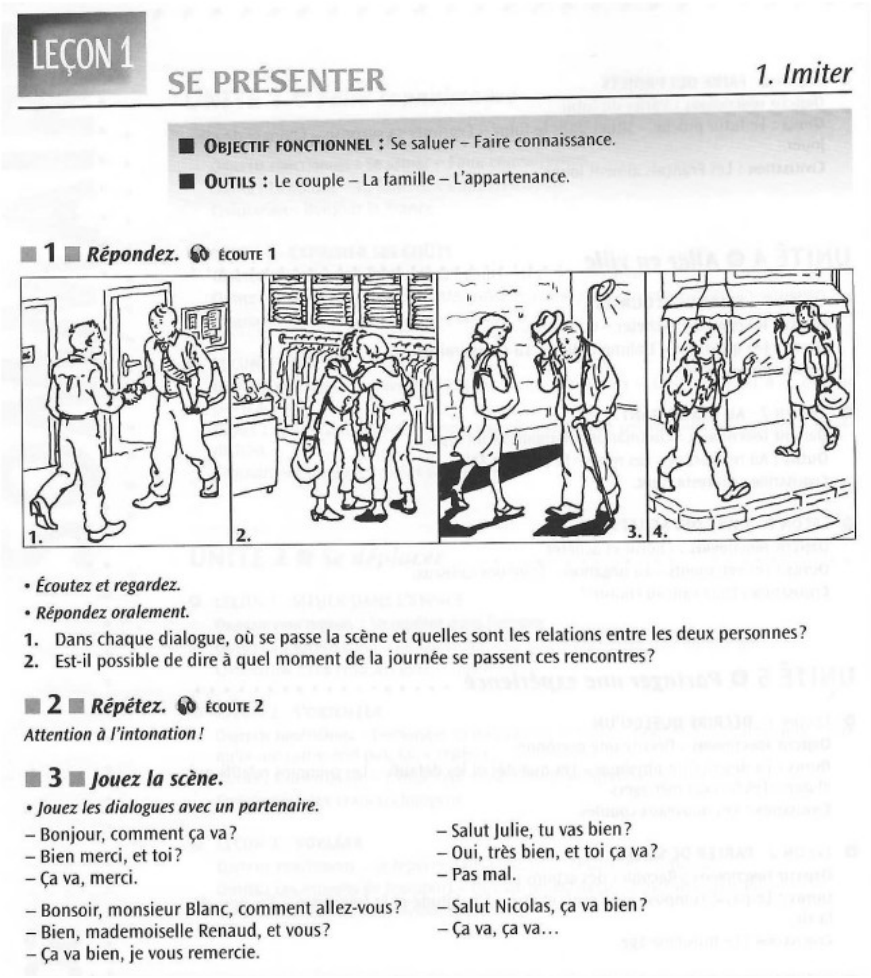
soixante-treize • 73

[그림 4] B교재(2013:72-73)

우선 한쪽 면에는 그림을 동반한 대화와 함께 문법, 어휘, 표현들을 간단히 제시하고 있다. 다른 쪽에는 대화를 이해했는지 체크하는 참/거짓 문제, 문법/어휘 문제, 그리고 마지막에는 학습한 내용을 응용해볼 수 있는 간단한 묻고 답하기와 그보다는 다소 복잡한 말하기 활동을 제시하고 있다.

C교재는 한 단원(Unité) 당 3개의 과(Leçon)가 포함되어 있는 형식으로, 한 과는 '모방하기(Imiter)', '해석하기(Interpréter)', '표현하기(S'exprimer)', 총 3개의 영역으로 구성된다. '해석하기'와 '표현하기' 영역에서는 여러 유형의 말하기 활동들을 통일된 순서 없이, 비교적 다양하게 제시하고 있다. 반면, 한 과를 시작하며 학습 내용을 처음 제시하는 '모방하기' 영역에서는 [그림 5]와 같이 짧은 대화 여러 개를 듣고 대화들의 공통점을 말해보거나 대화에서 공통으로 사용된 어휘,

문장을 말해보는 '대답하세요(Répondez)' 활동, 억양에 유의하여 대화를 따라 해보는 '따라하세요(Répétez)' 활동, 역할극을 해보는 '역할놀이를 해보세요(Jouez la scène)' 활동을 차례로 제시하는 틀을 일관되게 따르고 있다.



LEÇON 1 SE PRÉSENTER 1. Imiter

■ OBJECTIF FONCTIONNEL : Se saluer – Faire connaissance.

■ OUTILS : Le couple – La famille – L'appartenance.

■ 1 ■ *Répondez.* ÉCOUTE 1

1. 2. 3. 4.

• *Écoutez et regardez.*

• *Répondez oralement.*

1. Dans chaque dialogue, où se passe la scène et quelles sont les relations entre les deux personnes?
2. Est-il possible de dire à quel moment de la journée se passent ces rencontres?

■ 2 ■ *Répétez.* ÉCOUTE 2

Attention à l'intonation!

■ 3 ■ *Jouez la scène.*

• *Jouez les dialogues avec un partenaire.*

– Bonjour, comment ça va?
– Bien merci, et toi?
– Ça va, merci.

– Bonsoir, monsieur Blanc, comment allez-vous?
– Bien, mademoiselle Renaud, et vous?
– Ça va bien, je vous remercie.

– Salut Julie, tu vas bien?
– Oui, très bien, et toi ça va?
– Pas mal.

– Salut Nicolas, ça va bien?
– Ça va, ça va…

[그림 5] C교재(2004:8)

학습 내용의 제시 순서에 있어서 B교재와 C교재 모두에서 공통적으로 보이는 특징은 듣기 활동을 통해 대화를 먼저 제시한 후에 어휘나 표현 등을 제시하고 있다는 것이다. 이 두 교재 뿐만 아니라

많은 교재들이 일반적으로 이런 순서를 따르지만, 이와 같은 제시 순서가 과연 적합한 것인지에 대해 의문을 가질 필요가 있다. 예를 들어 C교재의 경우, 1과에서부터 학습자들에게 다음과 같이 긴 대화를 듣게 한다.

<C교재>

Une femme : Pardon monsieur, vous êtes bien Philippe ?
Un homme : Oui, et vous êtes Nathalie. Bonjour, vous allez bien ?
Une femme : Ça va, merci, mais c'est la première fois…
Un homme : Je comprends mais, c'est très difficile de rencontrer des gens aujourd'hui.
Une femme : Oui, c'est vrai, bon alors on commence. Vous habitez au centre-ville ?
Un homme : Oui, j'ai un grand appartement, et vous ?
Une femme : Moi j'habite en banlieue. Vous êtes divorcé, je crois ?
Un homme : Non, je suis célibataire et je n'ai pas d'enfants.
Une femme : Moi, j'ai une fille. Elle a 12 ans, je suis divorcée. Qu'est-ce que vous faites dans la vie ?
Un homme : Je suis coiffeur, coiffeur pour dames. Et vous ?
Une femme : Moi, je suis réceptionniste dans un hôtel.
Un homme : Alors vous rencontrez beaucoup de gens !
Une femme : Oui, bien sûr, mais on n'a pas le temps de se connaître. Excusez-moi, mais… quell âge avez-vous ?
Un homme : Trente-six ans.
Une femme : Oh là là, vous êtes jeune ! Moi, j'ai quarante ans.
Un homme : Ce n'est pas un problème ![24]

[24] C교재(2004:108)의 스크립트 부분 중에서 'ÉCOUTE 3 PAGE 9' 대화 인용.

그 다음 [그림 6]에서 볼 수 있듯이 내용에 관한 질문들에 답을 하도록 하고, 역할극을 하게 한 후, 'outils' 항목에서 관련 표현 및 어휘들을 제시하고 있다.

5 ***Informez-vous.*** ÉCOUTE 3

1. Est-ce que les deux personnes se connaissent ?
2. Pourquoi se rencontrent-elles?
3. Qu'est-ce que vous apprenez sur ces deux personnes ?

• *Prenez des notes.*

.....

.....

• *Discutez avec les autres apprenants pour contrôler ou compléter vos informations.*

6 ***Jouez la scène.***

Une femme : – Pardon monsieur, vous êtes bien Philippe?

Un homme : – Oui, ...

OUTILS

Faire connaissance

• Comment vous vous appelez? / Vous vous appelez comment? / Comment vous appelez-vous?
• Où vous habitez? / Vous habitez où? / Où habitez-vous?
• Qu'est-ce que vous faites dans la vie?
• Vous êtes célibataire, marié, divorcé?
• Vous avez des enfants, des frères, des sœurs? Vous avez combien d'enfants?
• Vous avez quel âge? / Quel âge avez-vous?

[그림 6] C교재(2004:9)

그러나 같은 1과에서 이 대화를 듣기 전 단계에서 학습자들에게 물음에 답을 하라는 지시 사항과 함께 들려준 대화가 다음과 같이 매우 간단한 것이었다는 점을 고려해본다면, [그림 6] 활동에서 학습할 대화의 수준이 급격히 높아졌음에도 불구하고 새로운 어휘를 맨 마지막에 제시하고 있다는 점은 쉽게 이해하기 힘들다.

<C교재>

Femme 1 : Salut, Julie, tu vas bien ?
Femme 2 : Oui, très bien, et toi ça va?
Femme 1 : Pas mal.[25]

[25] C교재(2004:108)의 스크립트 부분 중에서 'ÉCOUTE 1 PAGE 8' 대화 인용.

B교재 역시 대화를 듣기 형태로 제시한 후, 문법과 어휘, 표현을 차례로 제시한다. 문맥 속에서 어휘를 처음 접하게 하고자 이런 순서를 따르고 있는 것으로 보이지만, 학습자들은 모르는 어휘가 많이 포함된 대화를 처음 듣게 되면 내용 이해에 큰 어려움을 겪게 되리라는 점은 분명한 사실이다. 그러므로 듣기를 말하기 수업, 혹은 교육의 첫 단계에 배치하는 것 자체에 대해서부터 재고해보아야 할 필요가 있을 것이다. 듣기는 완전 초보 학습자들에게 발음을 알려주는 역할과 학습자들이 나중에 프랑스어로 '의사소통' 할 때를 대비하게 해주는 두 가지 역할을 가지고 있는데, 완전 초보 수준을 벗어난 순간부터 듣기는 후자의 역할을 더 크게 가지게 된다. 따라서 A1 수준을 벗어나 A2 수준에 도달하고자 하는 학습자들에게는 대화에 사용될 어휘 혹은 표현들을 먼저 제시해주고 학습하게 하는 것이 보다 학습자들의 이해를 높이고 부담을 덜어줄 수 있을 것이다. 이와 같은 방식은 학습자가 대화를 듣기 전에 이미 어휘를 알게 되기 때문에 대화를 들을 때 훨씬 이해가 쉽고 암기하려고 하지 않아도 활동 중 여러 번 사용해보고 들으면서 기억할 수 있다는 장점이 있다.

이외에도 학습 내용 제시의 '순서'에는 영향을 미치지 않지만, 기본적으로 지켜져야 할 '학습 내용 제시의 일관성'을 간과한 사례가 있었다. 제시된 대화와 학습 내용 간에 연관성이 없는 경우이다. 위의 [그림 4]를 다시 한 번 살펴보자. 'Excusez-moi', 'Je suis désolé' 라는 표현을 위주로 사용할 만한 상황에서의 대화와 그림을 제시하면서, 문법 사항은 대과거, 어휘는 매일의 일상적 행위(se lever, partir de la maison, attendre le bus 등등)와 관련된 어휘들을 제시하고 있다. 물론 대화에서 대과거나 일상적 행위와 관련된 사항이 전혀 등장하지 않았던 것은 아니다. 그러나 대화에서 강조된 부분을 학습할 것이라고 예상했을

학습자의 입장에서는 대화의 주변적인 사항과 관련된 어휘와 문법 사항을 학습하게 되면 효율적인 학습과는 멀어질 수밖에 없다. 그러므로 학습하는 내용과 제시되는 대화 간 일관성의 문제에 유의해야 할 것이다.

3.2.2. 말하기 활동의 수준별 차이

C교재와 D교재에서 제시하고 있는 활동들을 비교 분석해보면 다음과 같다. 먼저, 한 단원 당 3개의 과가 포함되어 있고 한 과는 '모방하기', '해석하기', '표현하기', 총 3개의 영역으로 장으로 구성되어 있다는 점, '모방하기' 영역을 처음 시작할 때 외에는 특별히 정해진 순서 없이 여러 말하기 활동들을 배치하고 있다는 점에서는 C교재와 유사하다. 그런데 C교재의 '모방하기' 영역에서는 '대답하세요 – 따라하세요 – 역할놀이를 해보세요'의 틀을 따르고 있었다면, D교재의 '모방하기' 영역에서는 '따라하세요'와 '역할놀이를 해보세요' 사이에 다음의 [그림 7] 3번 문항과 같이 '상황을 상상해보세요(Imaginez la situation)'이라는 지시사항을 추가하였다.

LEÇON 2 FAIRE DES PROJETS 1. Imiter

■ **OBJECTIFS FONCTIONNELS :** Parler de ses projets – Émettre des hypothèses.

■ **OUTILS :** Le futur simple – La condition avec « si » – L'éducation – Quelques quantités.

■ **1** ■ ***Répondez.*** ÉCOUTE 1

1. Quel est le point commun de tous ces dialogues ?
2. Notez les mots ou les phrases qui expriment ce point commun.

.....

.....

.....

■ **2** ■ ***Répétez.*** ÉCOUTE 2

Attention à l'intonation !

■ **3** ■ ***Imaginez la situation.***

• *Pour chaque mini-dialogue, imaginez de quoi ils parlent et la suite de la conversation.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

• *Discutez avec les autres apprenants pour vous mettre d'accord.*

■ **4** ■ ***Jouez la scène.***

• *Jouez les dialogues avec un partenaire en ajoutant des éléments complémentaires.*

• *N'oubliez pas d'utiliser les éléments de l'écoute.*

[그림 7] D교재(2005:14)

대화를 듣고 이어질 대화의 내용은 무엇일지 상상해보는 '상황을 상상해보세요' 활동 이후에는 들은 대화를 활용하여 학습자들이 직접 대본을 만들고 역할극을 해볼 수 있도록 하였다. 즉, '대답하세요 – 따라하세요 – 상황을 상상해보세요 – 역할놀이를 해보세요' 의 지시사항을 차례로 제시하고 있는 것이다. 대상으로 하는 학습자의 수준이 높아짐에 따라, 주어진 자료를 있는 그대로 '수용'하던 수준에서 주어진 자료를 '활용'하여 뒤에 이어질 내용을 상상해보고 부수적인 요소들을 추가하여 직접 대화를 만들어보는 등 학습자의 지적인 능력을 요하는 활동으로 발전해 감을 알 수 있다.

다음으로, 지시사항은 같으나 수준에 따라 활동 방식 및 내용에 큰 차이가 있는 대표적인 예시로는 주어진 질문에 대한 공통 답변을 도출해내기 위해 학습자들끼리 토론해야 하는 '의견을 일치시켜보세요(Mettez-vous d'accord)' 활동이 있다. 다음의 [그림 8], [그림 9]를 통해 학습자들에게 간단한 텍스트를 제시해주고 의견의 일치를 보게 하는 같은 활동이더라도 그 과정을 얼마나 다르게 설계할 수 있는지 알 수 있다.

■ 10 ■ *Mettez-vous d'accord.*

• *Lisez ces invitations.*

Chers amis,
Nous vous invitons à passer le week-end dans notre maison de campagne. Vous devez apporter vos chaussures pour faire une randonnée et des vêtements chauds parce que notre maison est un peu froide.
A bientôt
Lucie et François

Salut !
Je fais une grande fête pour mon anniversaire ce week-end.
On va manger, boire et danser toute la nuit.
Bien sûr, vous pouvez dormir à la maison.
Est-ce que vous êtes libres ?
J'attends votre réponse.
Cédric

Salut !
Vous aimez le bricolage et le jardinage ?
Alors, nous vous invitons ce week-end à visiter notre nouvelle maison
Il y a du travail pour tout le monde, mais il y a aussi du bon vin de bonnes choses à manger et des lits pour dormir !
Nous vous attendons.
Cécile et Olivier

Mes chers amis
Il y a un grand festival de cinéma dans notre village ce week-end.
Voulez-vous venir avec nous voir un ou deux films ?
Si vous voulez, nous pouvons réserver des chambres à l'hôtel du village.
Nous attendons votre réponse.
Amicalement
Line

• *Présentez ces quatre invitations : le lieu – l'activité – les personnes qui invitent.*
• *Vous devez passer le week-end tous ensemble. Discutez avec les autres apprenants pour choisir chez qui vous voulez aller.*

[그림 8] C교재(2004:24)

11 Mettez-vous d'accord.

• *Un magazine a reçu ces trois lettres de ses lecteurs.*

J'ai 32 ans, je suis divorcée et j'ai trois enfants de 2, 4 et 7 ans. Je suis employée par une compagnie d'assurances mais je travaille chez moi. C'est très pratique pour les enfants parce que mon ex-mari n'a pas le temps de s'occuper d'eux, mais je suis très seule et je n'ai pas l'occasion de connaître de nouvelles personnes.

Comment pourrais-je changer cette situation ?

Sophie

Je n'en peux plus, j'ai une mère très possessive qui contrôle tout ce que je fais. Je dois lui dire où je vais, avec qui, à quelle heure je vais rentrer, ce que j'ai mangé le soir, ce que j'ai fait au bureau. Tous mes amis se moquent de moi car elle me téléphone 15 fois par jour. Mon chef trouve qu'elle me dérange dans mon travail et ma femme est fatiguée des conseils que ma mère lui donne. Je ne sais pas quoi faire, si je disais à ma mère de ne plus m'appeler, elle serait très malheureuse. Que feriez-vous si vous étiez à ma place ?

Éric

Je suis sûre que vous pourrez me comprendre. J'ai 16 ans et je suis amoureuse. C'est normal mais le problème (pour mes parents) c'est que l'homme que j'aime a 34 ans. Mes parents pensent qu'il est trop vieux pour moi. Nous avons décidé de vivre ensemble mais mes parents ne sont pas d'accord, ils voudraient que je termine mes études avant. Nous sommes très amoureux et je voudrais partir avec lui mais je ne suis pas majeure, alors que faire ?

Valentine

• *Analysez chaque situation.*
• *Si vous étiez à leur place, que feriez-vous ?*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

• *Mettez-vous d'accord sur les meilleurs conseils à donner.*
• *Discutez avec les autres apprenants.*

[그림 9] D교재(2005:63)

세부 활동을 분석해보면 다음과 같다. [그림 8]은 4장의 초대장을 보고 각 초대의 장소, 활동, 초대한 사람에 대해 소개해보는(Présentez) 시간을 가진 후, 어떤 초대에 응할 것인지 정하기 위해 학습자들끼리

토의해보는 활동이다. [그림 9]는 3명의 사연을 읽고, 상황을 분석하고(Analysez), 자신이었다면 어떻게 했을 것인지 이야기해본 후, 가장 좋은 조언이 무엇일지 학습자들끼리 토의해보는 활동이다. 두 활동을 비교해보면, 다루고 있는 주제가 하이킹, 생일 파티, 영화 등 취미의 영역에서 이혼한 워킹맘의 사연, 16살 차이가 나는 연인을 반대하는 부모님에 대한 고민을 보낸 학생의 사연 등 고차원적인 영역으로 옮겨간 것을 알 수 있다. 이 경우, 다양한 의견이 나올 수 있는 여지가 많기 때문에 학습자들끼리 공통된 답변을 도출해내기까지 보다 많은 대화가 이루어질 것이며, 이는 곧 활동 수준의 향상과 이어진다.

마지막으로, 주어진 형태의 문장에 어휘만 바꾸면 수행할 수 있는 활동인지, 자발적으로 새롭고 완벽한 형태의 문장을 생산해내야 하는 활동인지에 따라서도 그 수준에 차이를 둘 수 있다. 예를 들어 'Échangez des informations(정보를 교환하세요)' 활동을 살펴보면 C교재에서는 메뉴판에서 학생 두 명이 메뉴를 고른 후 각각 손님, 직원의 역할을 맡아 서로의 정보를 교환하거나, 짐을 쌀 때 꼭 포함시켜야 할 옷의 종류를 적고, 서로 어떤 것을 챙겼는지 묻는 활동과 같은 '어휘' 중심의 활동이 주를 이루었다. 반면, D교재에서는 다음의 [그림 10]과 같이 최근의 좋았던 일, 나빴던 일에 대해 적고 서로에게 이야기를 해주거나 프랑스에서의 삶이 어떨 것 같은지에 대해 각자 주어진 형식을 채워 넣은 후 서로의 의견을 묻는 것과 같은 '문장' 중심의 활동이 주를 이루었다.

8 Échangez des informations.

• *Comment voyez-vous la vie en France? Complétez votre fiche comme vous le souhaitez*

• *Expliquez à votre partenaire ce qui est nécessaire, agréable… pour vous et demandez-lui son avis. Discutez ensemble et notez ses choix.*

Exemple: – À mon avis, c'est nécessaire de parler français. Qu'en penses-tu?
– Je ne suis pas d'accord. je parle anglais, ça suffit. Pour moi, il est nécessaire de…

Mes idées	Les idées de mon partenaire
C'est nécessaire de ……	C'est nécessaire de ……
C'est agréable de ……	C'est agréable de ……
C'est impossible de ……	C'est impossible de ……
C'est ……	C'est ……
C'est ……	C'est ……

[그림 10] D교재(2005:81)

지금까지 FLE 말하기 교재들을 분석해본 결과, 학습 내용 제시의 측면에서는 하나의 주제로 한 단원 혹은 한 수업 안에서 쉬운 활동부터 어려운 활동까지 한 번에 제시되고 있는 경향이 있었다. 예를 들면 간단한 대화를 듣게 하고, 바로 비슷한 내용의 역할극 대본을 만들어서 수행하도록 한 다음, 연관된 심화 주제로 토론 활동까지 하도록 하는 식이다. 그런데 이렇게 진행할 경우, 학습자들은 급격하게 높아지는 활동 수준을 감당하기 힘들 수 있다는 단점이 있어 개선이 필요해 보였다.

말하기 활동의 수준별 차이를 살펴본 결과, 학습 대상의 능력 수준이 높아짐에 따른 말하기 활동의 수준은 언어 지식적 측면에서도 상승했지만, 내용적 측면에서도 단순한 주제 및 활동에서 심층적이고 깊은 이해를 필요로 하는 주제와 활동으로 확장되어가는 경향을 보이는 것을 알 수 있었다. 또한 주어진 자료를 있는 그대로 '수용'하면 되는 직관적인 차원의 활동에서, 점차 자료를 '사용'해야 하고, 학습자들의 주관이 개입되는 심층적인 차원의 활동으로 나아가는 경향성을 보이고 있었다.

3.3. 목표 수준 조정

CECR의 A1, A2 수준 구어 생산 및 구어 상호작용 영역 능력기술항의 분석 결과 세부 영역별로 차이가 있을 수는 있지만, A1 수준과 구분되는 A2.1 수준의 특징과 A2.1 수준과 구분되는 A2.2 수준의 특징은 다소 다른 양상을 보이고 있었다. A2.1 수준의 특징은 A1 수준에 비해 새로운 언어적 지식을 얼만큼 더 쌓았는지, 얼마나 더 다양한 주제를 다룰 수 있게 되는지와 관련이 있었다. 반면에 A2.1과 구분되는 A2.2 수준의 특징은 학습한 언어 지식들을 얼마나 자연스럽게 사용할 수 있는 수준으로 발전했는지 여부에 있었다. 이 점에서, 본고에서 목표로 하는 수준을 조정해야 할 필요성이 대두된다. 발표 대본을 작성하고, 피드백을 받은 후 발표하는 일방적인 영역의 구어 생산 활동은 언어 지식만 축적되어 있다면 굳이 익숙해지는 단계가 없이도 활동의 수행이 가능한 반면, 구어 상호작용 영역은 상황이 다르다. 프랑스어를 사용할 기회가 절대적으로 부족한 한국이라는 배경적 특수성을 고려했을 때, 단기간에 많은 활용을 통해 익숙해지는 것까지 기대하기는 어렵기 때문이다. 따라서 두 영역의 목표 수준을 다르게 하여 구어 생산 영역은 A2.2 수준을, 구어 상호작용 영역은 A2.1 수준을 본고의 최종 도달 목표 수준으로 설정하고자 한다.

이렇게 언어 영역별로 능력 수준이 다를 수 있는 점에 대해 Rosen & Reinhardt(2010:55) 역시 아래 [표 19]와 같이 언어 프로필의 예시를 제시한 바 있다. 화자의 실력이 듣기와 읽기에서는 C1 수준, 구어 상호작용에 있어서는 B1 수준, 구어 생산 영역에 있어서는 A2 수준일

수 있다는 것이다. 또한 반만 색칠된 쓰기 영역의 B1 수준 칸은 취득 중이라고 표현한 것으로 보아, 본고 3.1.에서 언급했던 중간 수준의 존재 역시 인정하고 있는 것을 확인할 수 있다.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter						
Lire						
Prendre part à une conversation						
S'exprimer oralement en continu						
Écrire						

[표 19] Rosen & Reinhardt(2010:55)가 제시한 언어 프로필의 예시

4장에서 제시할 말하기 과정 모형에서 목표로 할 능력 수준을 [표 19]에 적용해보면 [표 20]과 같이 나타낼 수 있게 된다.

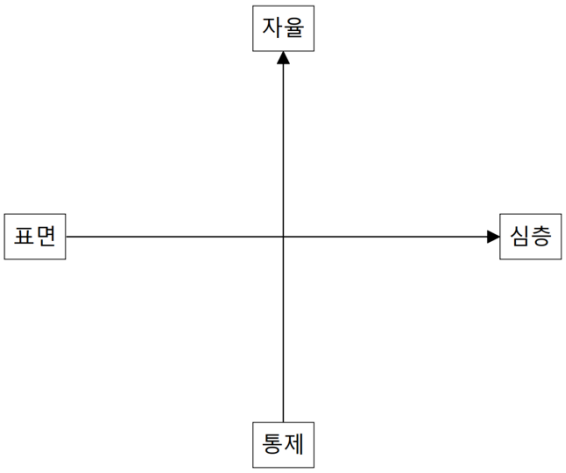
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Prendre part à une conversation						
S'exprimer oralement en continu						

[표 20] 본고에서 목표로 하는 능력 수준을 나타내는 언어 프로필

다음의 4장에서는 2장과 3장에 걸쳐 논의된 부분들을 다방면에서 반영 및 보완하여 A1 수준 학습자들의 프랑스어 말하기 실력을 구어 생산 영역에 있어서는 A2.2 수준으로, 구어 상호작용 영역에 있어서는 A2.1 수준으로 향상시키기 위한 말하기 과정 모형을 제안하고 각 단계에서는 어떤 말하기 활동들이 가능한지 알아볼 것이다.

4. 말하기 수업 모형

본고에서 제시하고자 하는 말하기 과정 모형은 통제에서 자율로 발전해가는 세로축과 표면에서 심층으로 발전해가는 가로축, 이렇게 두 개의 축을 기준으로 하고 있으며, 이를 도식화해보면 다음의 [그림 11]과 같다.



[그림 11] 두 가지 축을 기준으로 하는 도식

이때 세로축은 언어 지식 측면과 관련되어 있다.[26] 말하기 활동 시

[26] Bourguignon(2006:64)은 의사소통(communication)과 행위(action)의 차이에 대한 논의 중, 행위는 예측할 수 없는 것이기 때문에 예상치 못한 상황에서도 학습자들이 언어를 사용할 수 있도록 준비시켜야 한다고 주장하였다. 그렇기 때문에 개발된 인지 전략은 훨씬 더 복잡한 방식으로 '구조화된 텍스트'를 다루는 것과 관련된 언어 학습의 수직적 축 뿐만 아니라, 점점 더 '복잡한 상황'에 대처할 수 있도록 하는 수평적 축을 위해서도 사용될 수 있다고 이야기한 바 있다(Bourguignon, 2006:64). 비록 Bourguignon은 이 두 개의 축을 가지고 논의를 더 발전시키지 않았지만, 본 연구자는 두 개의 축을 통해 만들어지는 네 개의 사분면을 거치며 발전하는 말하기 활동 단계를 고안할 때, 세로

어떠한 형태로든 학습자에게 가해지는 통제의 수준은 높고 자율성은 낮을수록 낮은 수준의 활동이며, 통제가 점차 줄어들고 학습자가 가지는 자율성이 높아질수록 높은 수준의 활동으로 설정하였다. 왜냐하면 주어진 통제가 많다는 것은 학습자들이 발화 시 참고할 수 있는 사항이 많다는 것을 나타내는 반면, 자율성이 높아진다는 것은 학습자가 정해진 틀이 없이도 자신이 하고 싶은 이야기를 할 수 있어야 한다는 것을 의미하기 때문이다.

그러나 말하기 활동의 수준을 통제와 자율의 척도로만 가늠할 수는 없기 때문에 다루는 주제와 말하기 활동 층위의 수평적 확장을 나타내는 가로축도 설정하였다.[27] 이는 말하기 활동의 층위가 표면적인 대화에서, 주어진 자료를 분석, 요약, 혹은 비교 후 토론이나 발표를 진행하는 차원으로, 더 나아가 활동에 필요한 자료를 직접 찾아보는 차원으로 심화되는 것을 의미한다. 이렇게 두 개의 축을 통해 생기는 네 개의 사분면은 각각 왼쪽 아래의 '통제-표면' 영역, 왼쪽 위의 '자율-표면' 영역,

---

축을 언어 지식 측면과 관련된 축으로 설정함에 있어서 Bourguignon의 수직적 축의 개념을 참고하였다.

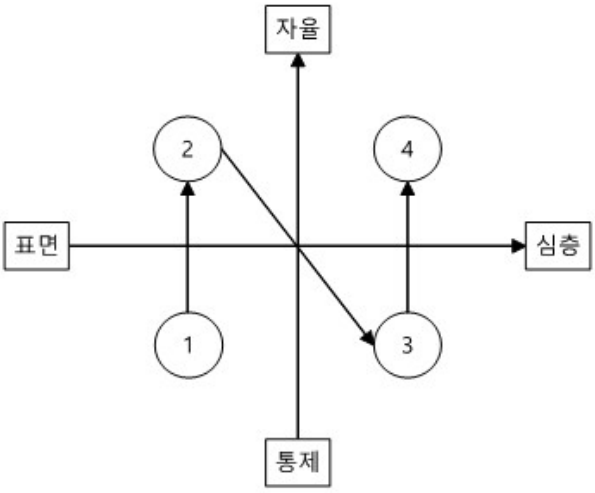
[27] Littlewood(1998:22)는 정보의 공유를 위해 언어를 사용하는지, 정보의 처리를 위해 언어를 사용하는지를 기준으로 기능적 의사소통 활동들을 분류하였다. 이때, 학습자들이 단순히 표면적인 사실을 넘어, 그것들을 분석, 설명, 평가하게 되는 것에 대해 의사소통 기능의 범위가 확장된다고 표현하였다(Littlewood, 1998:33). 본 연구에서는 의사소통 능력에 있어서 가장 중요한 부분이라고 할 수 있는 말하기 능력에 있어서도 이러한 측면을 적용해보고자 하였다. 활동 내용이 정보의 '공유'를 기반으로 하는 '물건 구입하기', '약속 시간 정하기' 등과 같이 구체적이고 직관적일수록 대화는 표면적인 내용으로 이루어지는 반면, 어떠한 이야기를 창작해내고, 주어진 자료를 참고하거나, 수집한 자료를 바탕으로 진행되는 정보의 '처리'를 필요로 하는 말하기 활동인 경우, 심층적인 내용의 대화가 이루어질 가능성이 높다. Littlewood가 언어 사용에 있어서 정보를 공유하는 차원에서 처리하는 차원으로의 발전을 의사소통 기능의 확장으로 보았다면, 본고에서는 이를 말하기 활동의 층위에 적용하여 표면적인 활동에서 심층적인 활동으로의 발전과 관련된 가로축을 설정하였다.

오른쪽 아래의 '통제-심층' 영역, 오른쪽 위의 '자율-심층' 영역으로 명명할 수 있다. 각 영역의 특징 및 차이점을 명확히 하기 위해 하나의 말하기 활동을 각 단계에서 어떻게 진행할 수 있는지 미리 간단히 살펴보자. 예를 들면 '역할극/시뮬레이션' 활동을 통제-표면 영역에서 진행할 경우, 옷을 구입하거나 음식을 주문하는 것과 같은 특정한 상황에서 사용될 수 있는 대화의 틀, 관련 어휘, 이런 유형의 대화에서 많이 사용되는 문법 사항을 학습자들에게 제시해준 후, 어휘만 바꾸어 말해보는 식으로 진행할 수 있다. 다음으로 자율-표면 영역에서 '역할극/시뮬레이션' 활동을 진행한다면, 학습자들에게 대화의 첫 문장 혹은 몇 가지 어휘를 제시해준 후, 해당 어휘들을 모두 포함하는 간단한 역할극을 자유롭게 만들어볼 것을 지시할 수 있다. 통제-심층 영역의 '역할극/시뮬레이션' 활동에서는 통제 영역인 만큼 학습자들이 참고할 수 있도록 소설의 일부를 제시해주되, 이를 지시문과 대화를 포함한 연극 대본 형식으로 재구성하도록 하는 심층 활동으로 확장할 수 있다. 마지막으로 자율-심층 단계에서 '역할극/시뮬레이션' 활동을 진행할 때에는 학습자들에게 직접 이야기를 구성하고 대본을 작성하여 시뮬레이션 활동을 수행하도록 할 수 있다.

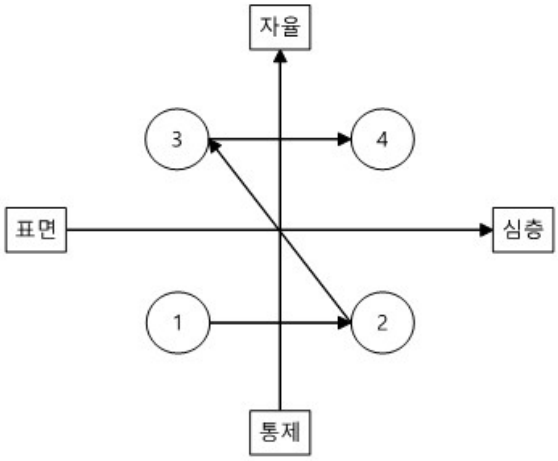
지금까지의 논의를 종합해보면, '통제'라는 어휘가 포함된 영역에서 학습자들은 주어진 자료를 바탕으로 활동을 수행하고, '자율'이라는 어휘가 포함된 영역에서 학습자들은 자발적인 발화를 위주로 하는 활동을 수행하게 된다. '표면'이라는 어휘가 포함된 영역의 활동에서 학습자들은 간단한 수준의 대화를 위주로 하게 되는 반면, '심층'이라는 어휘가 포함된 영역의 활동에서 학습자들은 무언가를 만들어내거나 창작해내야 한다. 즉, 통제의 수준은 높고 대화의 수준은 간단한 통제-표면 영역에서 자율-심층 영역으로 이행하는 과정 속에서 학습자들의 발화 자율성이 확대되고 활동의 층위 역시 심화된다. 따라서 학습자들이

자율성이 높은 활동을 성공적으로 수행할 수 있게 되면, 이는 곧 말하기 실력 향상과 직결된다고 볼 수 있다.

그런데 통제-표면 영역에서 출발하여 자율-심층 영역에 도달하는 방법에는 두 가지 경로가 있다. 첫째, 다음의 [그림 12]와 같이 통제-표면 영역 다음에 자율-표면 영역으로, 그 다음 자율-표면 영역에서 통제-심층 영역으로 이동하고 통제-심층 영역에서 최종적으로 자율-심층 영역에 도달하는 방법, 둘째, 다음의 [그림 13]과 같이 통제-표면 영역 다음에 통제-심층 영역으로, 그 다음 통제-심층 영역에서 자율-표면 영역으로 이동하고 자율-표면 영역에서 최종적으로 자율-심층 영역에 도달하는 방법이 있다.



[그림 12] 세로축으로 먼저 나아가는 방법



[그림 13] 가로축으로 먼저 나아가는 방법

두 가지 방법 중 어떤 방식을 선택할 것인지를 결정하기 위해서는 우선 통제-표면 영역에서 다룬 대화와 큰 차이가 없는 수준의 간단한 대화에서 학습자에게 조금의 자율성이 주어지는 것과, 비슷한 수준의 통제 상태에서 심층적인 활동을 하게 하는 것 중에서 초급 수준 학습자들이 어떤 활동에 대한 접근을 더 쉽게 느낄 것인지 고려해 보아야 한다.

[그림 13]과 같은 발전 단계를 거칠 경우, 표면 단계에서 심층 단계로, 심층 단계에서 다시 표면 단계로의 복잡한 과정을 거치게 된다. 반면 [그림 12]의 순서를 따를 경우, 표면 단계에서 심층 단계로 안정적으로 이동할 수 있다는 장점이 있다. 그뿐만 아니라 본고 2.4.에서 살펴본 바에 따르면, 말하기 활동 시 초급 수준 학습자들에게 가장 문제가 되는 부분은 어휘였다. 그런데 학습자들의 입장에서는 어휘나 문법적 측면에서 통제된 대화만 하다가, 주어진 자료를 이용하여 자신의 생각을 이야기해야 하거나 주어진 자료와 관련된 새로운 이야기를 하는 것과 같은 창조적인 활동을 해야 하는 상황에 바로 놓이게 될 경우 다소

어렵게 느낄 수 있다. 따라서 통제-표면 영역에서 성급하게 통제-심층 영역으로 이동하기 보다는, 자율-표면 영역에서의 자율적인 발화 연습을 통해 언어 지식을 쌓은 후 통제-심층 영역으로 나아가는 [그림 12]와 같은 단계를 밟는 것이 더욱 합리적일 것이다.[28] 다시 말해, 초급 단계에서는 복잡한 활동으로의 이행보다 언어 지식을 쌓는 것이 선행되어야 한다는 것이다.

이러한 과정 모형은 철저히 주제 중심으로 구성되어온 FLE 교재나 실제 회화 수업의 문제점을 보완해줄 수 있다. 본고에서 제시할 말하기 수업 모형에서는 학습자들이 한 단계 안에서 비슷한 수준의 여러 활동을 경험하며 다양한 주제를 다루어 볼 수 있게 하고, 단계가 높아짐에 따라 이전 단계에서 다루었던 주제를 포함한 폭넓은 주제들을 더욱 심도 있는 활동을 통해 다루어 볼 수 있게 하여 A1 수준 학습자들의 프랑스어 말하기 실력을 구어 생산 영역에 있어서는 A2.2 수준으로, 구어 상호작용 영역에 있어서는 A2.1 수준으로 향상시키는 것을 목표로 한다. 그런데 CECR의 A2.1, A2.2 수준 능력기술항에서 '도움을 받을 수 있는' 조건에서 가능하다는 내용이 반복적으로 명시되고 있음에 따라, 통제 단계인지 자율 단계인지에 상관 없이 교수자는 계속해서 학습자들의 활동 과정 중에 지속적인 도움을 주어야 한다.

다음의 4.1.에서부터는 '통제-표면' 단계를 시작으로, 어떤 활동들을 어떤 수준으로 진행할 것인지에 관해 각 단계별로 논의해보겠다.

---

[28] 어떤 영역에서 어떤 영역으로 이행해야 할지 그 순서를 확정했기 때문에, 이하 '영역'이라는 어휘 대신 '단계' 라는 어휘를 사용하여, 통제-표면 단계, 자율-표면 단계, 통제-심층 단계, 자율-심층 단계로 명명하겠다.

4.1. 통제-표면 단계

통제-표면 단계는 언어의 지식적 측면을 통제한 상태에서 '대화'하는 단계로, 제시된 대화에 새롭게 주어진 어휘를 대입하여 말해보는 활동이 주를 이루게 된다. 이때 언어 지식을 통제한다는 것은 학습자들에게 대화의 틀, 해당 대화에 새롭게 대입해볼 수 있는 어휘, 사용할 수 있는 문법 사항을 제시해줌으로서 학습자들의 발화를 제한하는 것을 의미한다.

현재 학습자들의 실력이 A1 수준이라는 것을 고려하면, 이들은 묻고 답하는 것에 그치는 단순한 대화[29]는 이미 생산해낼 수 있는 능력을 갖추고 있다고 볼 수 있으므로 A2 수준에 가까운 대화의 틀을 제공해주고자 한다. 통제-표면 단계의 활동은 이미 만들어진 대화에 어휘만 바꾸어 말해보는 활동으로서, 온전한 생산 활동이 아니기 때문에 도달하고자 하는 수준의 대화를 제시해주는 것이 바람직할 것으로 보인다.

그렇다면 실제 말하기 활동에는 이러한 부분들을 어떻게 적용할 수 있을지 Kayi의 13가지 말하기 활동 분류를 본 연구자가 2.3.에서 재구조화한 ①토론, ②역할극/시뮬레이션, ③정보 보완 활동, ④이야기하기, ⑤인터뷰, ⑥이야기 완성하기, ⑦보고하기, ⑧카드 놀이하기, ⑨그림을 이용한 활동의 9가지 분류에 따라 구체적으로 살펴볼 것이다. 먼저 통제-표면 단계에서 수행할 수 없는 활동부터 그 이유와 함께 제시한 후, 수행 가능한 활동들은 어떠한 방식으로 진행할 수 있는지 알아보겠다.

---

[29] 앞서 살펴본 CECR의 A1 수준 능력 기술항의 내용을 요약해보면, 구어 생산 영역에 있어서는 친숙한 주제에 대해 고립된 문장을 생산할 수 있는 수준, 구어 상호작용 영역에 있어서는 친숙한 주제일 경우 질문하고, 그 질문에 답변할 수 있는 수준이기 때문에 본고에서는 A1 수준의 대화를 '단순한' 대화로 표현하였다.

우선 CECR의 능력 기술항을 분석한 *Niveau A1 pour le français, Un Référentiel* (Beacco & Porquier, 2007:32)에 따르면, 통제-표면 단계의 여러 활동을 수행하게 될 A1 수준 학습자들의 현재 구어 생산 능력은 텍스트 읽기, 혹은 암기된 텍스트의 구어화와 같이 매우 제한적인 수준으로 상정할 수 있다. 도달하고자 하는 A2 수준 일반 구어 생산 영역 능력기술항을 살펴보면, "사람, 생활환경, 일상적 활동, 좋아하는 것과 싫어하는 것 등을 짧은 일련의 표현이나 연결되지 않는 문장들로 설명하거나 표현할 수 있다(CECR, 2001:49)"라고 명시 되어있다. 이 기준에 따르면, '④이야기하기', '⑥이야기 완성하기', '⑦보고하기', 그리고 '⑧카드 놀이하기' 활동은 목표 도달 수준을 넘어서는 활동이고, 그 이유는 다음과 같다.

'④이야기하기' 활동은 들은 이야기를 요약하여 발표하거나, 기승전결을 갖춘 이야기를 만들어내서 발표하는 활동이다. 따라서 친숙한 주제와 관련된 내용을 짧은 일련의 표현이나 연결되지 않는 문장들로 설명할 수 있는 것을 목표로 하는 이 단계에서 기승전결의 형식을 갖춘 이야기를 프랑스어로 창작해낸다는 것은 불가능에 가깝다고 볼 수 있다. '⑥이야기 완성하기' 활동 역시 이 단계에 적용하기가 쉽지 않다. 4~10 개의 문장을 그 자리에서 즉흥적으로 만들어낸다는 것부터 A1 수준 학습자들에게는 어렵고, 1문장씩 추가하는 활동으로 변형한다고 해도 정해진 틀이 없는데다, 앞선 학습자가 어떤 내용을 추가하는지에 따라 그 다음 학습자가 추가할 수 있는 내용의 변동성이 크기 때문이다. 이 활동의 경우, 난이도를 소폭 조정하여 표면적인 활동을 수행하되 어느 정도의 자율성을 부여할 수 있는 자율-표면 단계에서 진행하는 것이 바람직할 것이다. '⑦보고하기' 활동은 자신이 겪은 에피소드를 소개하거나 신문 혹은 잡지에서 읽은 이야기를 요약하여 발표하는 활동으로, 자신이 겪은 에피소드를 간단히 소개하는 활동은 바로 다음의

자율-표면 단계에서 진행할 수 있겠지만, 신문 혹은 잡지를 이용하는 활동의 경우 심층 단계는 되어서야 가능할 것이다. '⑧카드 놀이하기' 활동 역시 어휘로 제시된 주제만을 가지고 학습자들끼리 관련 질문을 만들어내고 그에 대한 답을 하는 활동이므로 이 단계에서 수행하기에는 높은 수준으로 보인다.

의견 교환을 통해 화자들 간 토의, 혹은 의사 결정이 이루어져야 하는 '①토론' 활동 역시 현실적으로는 통제-표면 단계에서 진행되기 어려운 것이 사실이다. 왜냐하면 대화의 틀과 함께 사용할 어휘까지 제시해주는 해당 단계에서는 진정한 의미의 토론이 진행될 수 없기 때문이다. 게다가 CECR(2001:63-64)의 '(친구들 사이의)비공식적 토론'과 '공식적인 토론과 회의' 영역 말하기 능력기술항의 A1 수준에서는 가능한 능력기술항이 없고, A2 수준에서부터 능력기술항이 존재하는 것을 확인할 수 있다. 이러한 사항들을 종합적으로 고려하여, 본고에서는 '(친구들 사이의)비공식적 토론' 영역에 해당하는 토론 활동은 다음 단계인 자율-표면 단계에서 다루고, 단순한 의논이나 대화가 아니라 해당 분야에 대한 어느 정도의 지식을 바탕으로 토론해야 하는 '공식적인 토론과 회의' 영역에 해당하는 토론 활동은 통제-심층 단계와 자율-심층 단계에서 다루고자 한다.

그러나 통제-표면 단계에서 어느 정도 대화의 틀을 접해 보지 않으면, 그 다음 단계인 자율-표면 단계에서 자율성이 주어진다고 해서 '(친구들 사이의)비공식적 토론'이 바로 진행될 수 있는 것은 아니다. 따라서 이 단계에서도 만날 약속을 잡거나 뭔가를 제안하고 계획을 세우는 등 비공식적 토론 상황을 나타내고 있는 대화의 틀과 어휘를 학습자들에게 제시해줌으로써 학습자들이 그러한 상황에서 사용할 수 있는 표현들을 미리 익히고 다음 단계를 준비할 수 있도록 하는 차원에서 활동을 진행할 수 있다.

반면 '②역할극/시뮬레이션' 활동은 주어진 대화에 어휘만 바꿔서 대화해보기에 가장 적합한 활동으로, 이 단계에서 적극적으로 활용할 수 있다. 교수자가 예시 대화를 먼저 제시해주고 학습자들이 대화를 소리 내어 읽으면서 내용을 익히고 나면, 이어 교수자는 학습자들이 어휘를 바꾸어 말해볼 수 있도록 새로운 어휘를 제시해주며 그것을 대입하여 역할극을 하도록 지시한다. CECR 능력기술항의 영역 중에서는 '일상적인 사용을 위한 재화와 서비스를 획득하고 제공할 수 있다', '가게, 우체국, 은행에서 질문할 수 있고, 간단한 거래를 실행할 수 있다'와 같은 능력기술항이 명시된 '재화와 서비스를 얻기' 영역의 주제들을 다루기에 적합하다(CECR, 2001:66). 예를 들어 다음과 같은 대화[30]의 경우, 음식, 음료, 디저트의 종류와 관련된 다양한 어휘를 함께 제시해주고, 진하게 표시된 부분을 바꿔서 말해보게 하여 학습자들이 관련 어휘, 그리고 주문하는 상황에서의 대화 방식을 익히도록 할 수 있다.

Le serveur : Monsieur, vous avez choisi ?

Thomas : Oui, je vais prendre un menu à 12 € avec **une soupe à l'oignon** en entrée et **une entrecôte au roquefort.**

Le serveur : Votre entrecôte, vous la voulez comment ?

Thomas : **À point**, s'il vous plaît.

Le serveur : Et comme boisson ?

Thomas : **Un demi,** s'il vous plaît, et **une carafe d'eau.**

(Plus tard)

Le serveur : Ça a été ?

Thomas : Oui, très bien.

Le serveur : Vous prenez un dessert ? Une tarte ? Une glace ?

Thomas : Qu'est-ce que vous avez comme **glace** ?

---

[30] B교재(2013:20)에서 대화 인용.

Le serveur : Vanille, fraise, café, chocolat, praliné…

Thomas : Alors, **vanille-chocolat,** s'il vous plait.

Le serveur : Un café ?

Thomas : Oui, **un café**, et l'addition.

'②역할극/시뮬레이션'을 통해서는 다양한 형태의 문장을 말해볼 수 있었다면, '③정보 보완 활동'에서는 정보 공유를 위한 묻고 답하기가 주를 이루게 된다. 따라서 말해볼 수 있는 문장의 형태는 다채롭지 않을 수 있지만 많은 어휘를 접해볼 수 있다는 점에 의의가 있다. 학습자들끼리 서로가 가지고 있는 정보를 공유하게 하기 위한 교수자의 역할은 역시 정보 공유 활동에 필요한 대화의 틀과 어휘를 제시해주는 것이다. 예를 들어 서로의 가방에 무엇이 들어있는지 맞춰보는 활동을 한다면, 교수자는 'Est-ce que tu as _____ dans ton sac ?', 라고 묻는 문장의 틀과 가방에 들어 있을 만한 물건과 관련된 기본적인 어휘를 우선 제시해주고, 그 외 자신의 가방에 들어있는 물건을 가리키는 어휘는 학습자들에게 직접 사전을 찾아보도록 한다. 혹은 브레인스토밍 활동을 통해 가방 속에 들어있을 만한 물건들을 나타내는 어휘를 학습자들이 사전을 찾아 이야기해보고, 해당 어휘들을 기반으로 정보 보완 활동을 진행하는 방식도 가능하다.

'⑤인터뷰' 활동은 학습자 본인이 만든 질문들을 토대로 다른 사람을 인터뷰한 다음 인터뷰한 사람을 소개해보는 활동으로, Kayi(2006:2)는 교실 안의 학습자들은 물론, 교실 밖의 사람도 인터뷰 대상이 될 수 있다고 하였다. 그러나 이 활동을 이 단계에 적용하기 위해서는, 우선 인터뷰 대상을 교실 내 학습자들로 한정하고 학습자 본인이 질문을 만들게 하기 보다는 교수자가 제시해주는 질문을 토대로 인터뷰하게 하는 통제 기제가 필요할 것이다. 또한 인터뷰만으로 활동을 끝낸다면

서로의 정보를 공유하는 '③정보 보완 활동'과 크게 다를 바가 없어지기 때문에 교수자는 학습자들에게 서로를 인터뷰할 수 있는 질문의 형태 뿐만 아니라 상대방을 소개할 수 있는 문장 형태까지 제시해줌으로써 '혼자 말하기'가 익숙하지 않은 학습자들이 '⑤인터뷰 후 소개하기' 활동까지 나아갈 수 있도록 해야 한다.

앞서 A1 수준 학습자들의 구어 생산 능력이 매우 제한적이기 때문에 '④이야기하기' 활동은 불가능하다고 한 바 있다. 그런데 '⑤인터뷰 후 소개하기' 활동은 왜 가능한가? 이 부분에 대해서는 두 활동의 수준 차이를 짚어봐야 할 것이다. 우선 '④이야기하기' 활동의 경우 참고할 수 있을만한 자료가 없는 상황에서 처음부터 프랑스어로 이야기를 창작해내야 하는 활동이다. 반면에 '⑤인터뷰 후 소개하기' 활동은 이미 정해진 틀에 따라 간단한 인터뷰를 진행했기 때문에 이야기할 내용이 준비되어 있고, 발표의 틀까지도 제시되어 있는 상황이기 때문에 구어 생산보다는 '텍스트의 구어화'에 가깝다. 따라서 해당 활동에서는 혼자 말하기가 충분히 가능하게 되는 것이다.

마지막으로 '⑨그림을 이용한 활동' 중, '그림을 보고 이야기 진행하기' 활동은 교수자가 어휘와 문법 사항을 포함한 지시문을 제시해주는 활동으로 이 단계에서 활용하기에 매우 적합하다. '그림 묘사하기' 활동과 '다른 그림 보고 공통점과 차이점 찾기' 역시, 그림과 함께 대화 틀, 그리고 어휘를 제공해준다면 학습자들끼리 주어진 대화 틀을 이용하여 간단히 대화해볼 수 있고, 이야기한 것들을 토대로 텍스트의 구어화 차원에서 발표도 가능하다.

종합해보면 통제-표면 단계는 다음의 자율-표면 단계에서 자율성을 얻기 위해 여러 가지 기본적인 대화의 틀, 사용되는 어휘 등을 미리 익히고 준비하는 단계이다. 또한 학습자들이 발화하는 데 있어서 통제와 제한이 많기 때문에 오류가 생길 가능성이 적긴 하지만 오류가 일어난다

하더라도 교수자의 입장에서는 그것을 바로 수정 해주기 보다는 학습자들이 프랑스어로 말하는 것에 더 적응할 수 있도록 돕는 단계이다. 왜냐하면 많은 학습자들이 불확실성과 오류에 대한 두려움 때문에 교실 혹은 밖에서 표현하는 것을 주저하는 경향이 있고(Pluskwa et al., 2009:207), 새로운 언어를 배우고 다른 사람들에 의해 평가되고 통제 받는 학교라는 환경에서 특히 걱정과 같은 감정적 요소들이 의사소통을 하는 데 있어서 결정적인 역할을 할 수 있는 만큼(Aydoğu & Ercanlar, 2017:399), 아직 초급 수준인 학습자들에게 중요한 것은 편안한 분위기 속에서 프랑스어로 말하는 것에 익숙해지게 하는 것이기 때문이다. 이 단계에서 반 전체 차원의 활동이나 조별 활동보다는 2명씩 짝을 지어서 하는 활동 위주로 이루어진다는 점 역시 학습자들이 부담 없이 말할 수 있는 기회를 최대한 많이 제공해주기 위함이다. 이어 다음의 4.2.에서는 자율-표면 단계에 대해 살펴볼 것이다.

4.2. 자율-표면 단계

자율-표면 단계에서는 언어 지식 측면의 통제는 줄어들고 자율성은 확대된 활동이 진행된다. 그러나 학습자들의 말하기 실력이 아직 높지 않기 때문에 완전히 통제를 없애기보다는 최소화하기 위해 한 가지의 통제 기제를 제시해주고자 한다. 예를 들면 통제 기제는 대화의 첫 문장이 될 수도 있고 어휘 목록, 문법 사항, 그림 자료, 혹은 활동 종류에 따라서는 이야기의 대략적인 내용이나 대화를 통해 결정해야 하는 사항 등이 될 수 있다.

활동 중 학습자들은 필요한 어휘를 검색해볼 수 있고 활동의

마지막에는 학습자들끼리 대화한 내용을 대본으로 작성하여 교수자에게 제출한 후 이에 대한 피드백을 받는 단계가 추가된다. 이 단계에서는 이전 단계에 비해 학습자들의 자율성이 확대된 만큼, 오류가 발생할 가능성이 높기 때문에 피드백이 필수적이다. 학습자들끼리 이야기한 것을 대본으로 작성하여 교수자에게 제출하면 교수자는 그 다음 시간에 오류를 수정한 대본을 학습자들에게 나누어 주고 학습자들끼리 피드백 받은 대본을 암기하여 다시 말해보는 것까지가 활동의 마무리이다. 발표 활동의 경우 대본을 미리 작성하여 교수자에게 피드백을 받은 후 발표한다.

이러한 과정을 자율-표면 단계에서 어떻게 이행해나갈 수 있을지에 대해 살펴보기 전에 이 단계에서 수행할 수 없는 활동들부터 먼저 그 이유와 함께 확인해보겠다. 학습자들은 통제-표면 단계를 거치며 비슷한 상황에서 사용할 수 있는 대화의 틀을 이미 익혔기 때문에 자율-표면 단계에서는 배웠던 것들을 떠올려보며 대화를 만들어볼 수 있는 수준이 되었다. 그럼에도 불구하고 아직 프랑스어로 기승전결을 창작해내야 하는 '④이야기하기' 활동을 수행하는 데에는 어려움이 따른다. '⑤인터뷰' 활동 역시 불가능하고 그 이유는 다음과 같다.

통제-표면 단계와 차별화를 두면서 자율-표면 단계에서 '⑤인터뷰' 활동을 수행하기 위해서는 학습자들이 질문을 만들어내야 하는데, 교실 안의 학습자들에 대한 인터뷰는 내용상 한계가 있기 때문에 교실 밖의 사람을 인터뷰해야 할 것이다. 왜냐하면 이 단계에서 '⑦보고하기' 활동, '③정보 보완 활동' 등을 수행할 때 교실 안의 학습자들끼리 자신의 경험 혹은 여가, 취미 등과 관련된 일상적인 주제를 많이 다루게 되기 때문이다. 그러나 학습 환경이 한국이기 때문에 외부 사람과 프랑스어로 인터뷰를 수행한다는 것이 쉽지 않다는 명확한 한계를 간과할 수 없고, 실제로 원어민과 인터뷰를 진행할 정도로 학습자들의 수준이 그렇게

높지 않다. 따라서 '⑤인터뷰' 활동의 중점을 '소개하기' 측면으로 변경하여 자율-심층 단계에서 진행하고자 한다.

이 단계에서 불가능한 위의 두 가지 활동을 제외하고 가능한 활동을 살펴보면 다음과 같다.

4.1.에서 밝혔듯 자율-표면 단계의 '①토론' 활동에서는 CECR의 '(친구들 사이의)비공식적 토론' 영역에 해당하는 주제들을 다룰 수 있게 된다. 활동을 어떤 식으로 진행할 수 있는지 살펴보면 다음과 같다. 예를 들어 세 명씩 짝을 지은 학습자들에게 'Qu'est-ce que tu fais ce soir ?' 라는 첫 문장만을 제시해준 후 의논을 통해 약속을 잡아보라는 지시사항을 줄 수 있다. 학습자들이 하게 될 대화의 예시를 제시해보면 다음과 같다.[31]

학생 1: Qu'est-ce que tu fais ce soir ?

학생 2: Rien, mais je suis très fatiguée. Pourquoi ?

학생 1: Une nouvelle pizzéria a ouvert. Tu ne veux pas y aller avec moi ?

학생 2: Pourquoi pas ! J'adore les pizzas ! Ça te dit d'y aller demain ?

학생 1: Ouais, on y va vers quelle heure ?

학생 2: Hmm... Midi ?

학생 1: Ok ! On se retrouve devant la station de métro à 11 heures?

학생 2: Ça marche !

[31] 학습자들의 발화 중 발생할 오류를 미리 예측할 수 없기 때문에 본 절에서 예시 대화는 모두 학습자들의 첫 대화 이후, 교수자의 피드백을 통한 오류 수정이 반영된 최종 대화를 기준으로 제시하겠다.

혹은 'Tu aimes le cinéma ?' 라는 첫 문장만을 제시해준 뒤 한 학습자에게는 영화 볼 것을 제안하게 하고, 다른 학습자에게는 그 제안의 수락을, 또 다른 학습자에게는 그 제안에 대해 이유를 들어 거절할 것을 요구하는 지시사항을 줄 수 있다. 이전 단계의 활동에 비해서는 확실히 통제가 줄어들고 자율성이 확대된 것을 알 수 있다. 다만 위와 같은 지시사항을 제시하는 이유는 CECR(2001:62)의 '대화' 영역 A2.1 수준 능력기술항에 명시되어 있는 '제안, 초대, 변명을 하거나 받아들일 수 있다', '좋아하거나 싫어하는 것을 말할 수 있다'는 내용을 반영하기 위함이다. 학습자들은 이전 통제-표면 단계에서 학습한 대화의 틀을 기반으로 대화를 만들겠지만 위와 같은 최소한의 지시사항마저 없다면 매우 단조로운 대화로 끝낼 가능성 역시 배제할 수 없기 때문이다. 예를 들어 어떠한 제안에 대해 거절, 변명의 단계가 없이 바로 수락을 한다든지, A라는 것을 좋아하는지 묻는 질문에 실제로 자신이 좋아하는 것을 말하려고 노력하기보다 바로 A가 좋다고 답변하는 식이다. 이렇게 될 경우 대화는 다시 A1 수준의 대화에 머물게 되기 때문에 학습자들의 대화에 자율성을 높이되 A2.1 수준 능력 기술항에 도달할 수 있도록 하기 위해 몇 가지 지시사항을 제시하기로 한 것이다.

다음으로 '②역할극/시뮬레이션' 활동 역시 토론 활동과 비슷하게 첫 문장을 주고 대화 이어하기 혹은 어휘 몇 가지를 제시해준 후 해당 어휘들을 사용한 대화 만들기와 같이 자율성이 확대된 활동들이 가능하다.

어휘 중심으로 진행되던 통제-표면 단계와 다르게 자율-표면 단계에서의 '③정보 보완 활동'은 문장 중심으로 진행된다. 통제-표면 단계에서 서로의 가방에 무엇이 들어있는지 맞추기 위해 같은 문장 형태에는 변화 없이 어휘만 교체하도록 했던 것과 달리 자율-표면 단계에서는 주말에 하는 일, 혹은 복잡한 길 안내하기 등과 같이 어휘

교체만으로는 답변할 수 없고 문장의 형태를 바꿔야 답이 가능한 주제들을 제시해주는 것이다. 이는 CECR(2001:67)의 '정보 교환' 영역 능력기술항의 A2.1 수준에서부터 제시되고 있는 '지도나 약도의 도움을 받아 길을 묻거나 설명할 수 있다', '일과 여가 시간에 대해 질문하고 대답할 수 있다'와 같은 기준에 부합하는 말하기 능력을 함양할 수 있도록 하기 위함이다.

'⑥이야기 완성하기' 활동에 대해서 Kayi(2006:2)는 반 전체 차원으로 학생 한 명당 네 개에서 열 개의 문장을 추가하도록 할 것을 제안하였지만 본 연구에서는 6인 1조로 편성하고 학생 한 명당 한 두 문장만 추가하게 하도록 난이도를 조정하여 이 단계에 적용해보고자 한다. 또한 자율 단계이지만 아직은 '표면' 단계에 해당하는 만큼 학습자들에게 직접 이야기를 만들어내게 하기보다는 등장인물을 한 명으로 제한하고 주제도 설정해준 채 활동을 진행하도록 하겠다. 다음은 '워킹 맘의 하루'라는 주제를 가지고 학습자들이 만들어낼 수 있는 아주 간단한 이야기의 예시이다.

> 학생 1: Elle se lève à sept heures du matin. Ensuite, elle se douche, et elle se brosse les dents.
> 학생 2: Elle prend son petit-déjeuner. Elle boit un café au lait et mange une baguette.
> 학생 3: Elle s'habille vite. Elle est en retard!
> 학생 4: Elle doit emmener ses enfants à l'école, ensuite, elle a une réunion dans son bureau à neuf heures.
> 학생 5: Elle quitte le bureau à dix-sept heures avec les enfants.
> 학생 6: Elle rentre chez elle, et après, elle dîne avec son mari, et ses enfants. Elle se couche tôt tous les jours parce qu'elle est trop fatiguée.

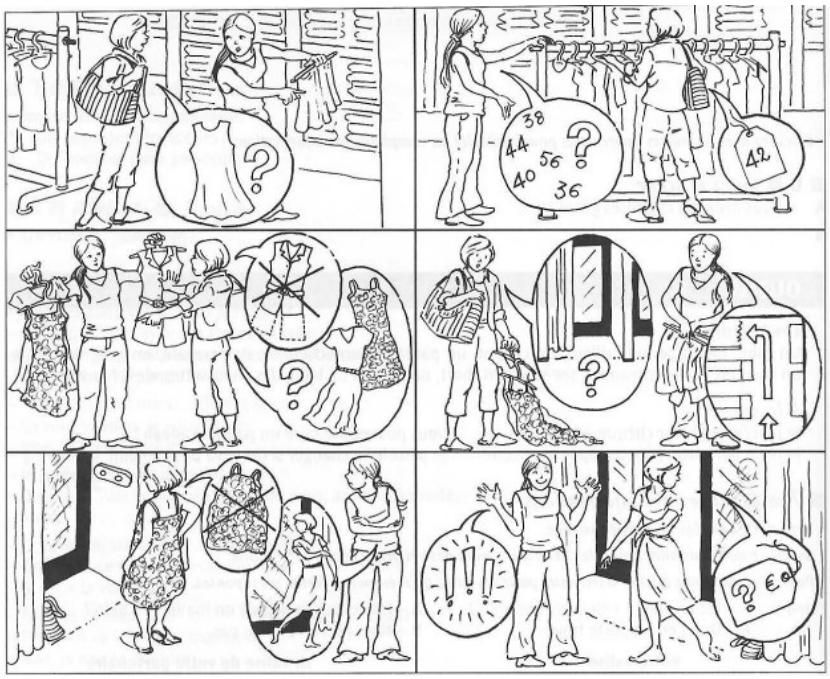
'⑦보고하기' 활동의 두 가지 유형 중 이 단계에서는 자신에게 있었던 일을 간단하게 이야기하는 활동이 가능하다. CECR의 '혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기' 영역의 A2.1 수준 능력 기술항에서 제시된 주제들 중 한 가지를 선택하여 4-6인 1조로 편성하고 한 개의 간단한 에피소드를 일곱 문장 이내로 소개하도록 할 수 있다.

'⑧카드 놀이하기' 활동은 다음과 같은 방식으로 시도해볼 수 있다. 우선 Kayi가 제시한 것과 같이 학습자들을 4인 1조로 편성하고 조별로 하나의 카드를 선택하여 제시된 주제에 대해 질문들을 주고받도록 한다. 예를 들면 카드에 '영화'라는 제시어가 나올 경우 학습자들은 'Quel est le film que tu adores ?', 'Avec qui est-ce que tu as vu ce film ?' 등과 같은 표면적이고 간단하며 일상적인 대화를 주고받을 수 있다. 이 활동을 '영화'라는 주제로 심층 단계에서 진행하게 된다면 'Quel est l'intrigue du film ?', 'Qu'est-ce que le film essaie de dire ?' 등과 같이 질문의 난이도가 높아질 수 있다.

이전 통제-표면 단계에서는 Kayi의 '⑨그림을 이용한 활동' 중 '그림을 보고 이야기 진행하기' 활동 시 지시문에 어휘, 문법 사항 등을 제시해주었다면, 자율-표면 단계에 와서는 '그림' 만을 제시해준다는 것이 다른 점이다. '그림 묘사하기'와 '다른 그림 보고 공통점과 차이점 찾기' 활동 역시 이 단계에서는 그림만 제공해준 상태에서도 자유롭게 해당 그림에 대해 묘사할 수 있어야 하고 공통점과 차이점을 찾아내게 한다는 것이 이전 단계와 다른 점이다. 단, 그림을 선정할 때 명료하지 않은 그림은 지양하고, 학습자들이 쉽게 내용을 떠올릴 수 있는 그림 자료를 준비하는 것이 교수자의 역할일 것이다. 예를 들어 '그림을 보고 이야기 진행하기' 활동을 진행할 경우 다음의 [그림 14][32]는 복잡하지

[32] C교재(2004:82)에서 그림 인용.

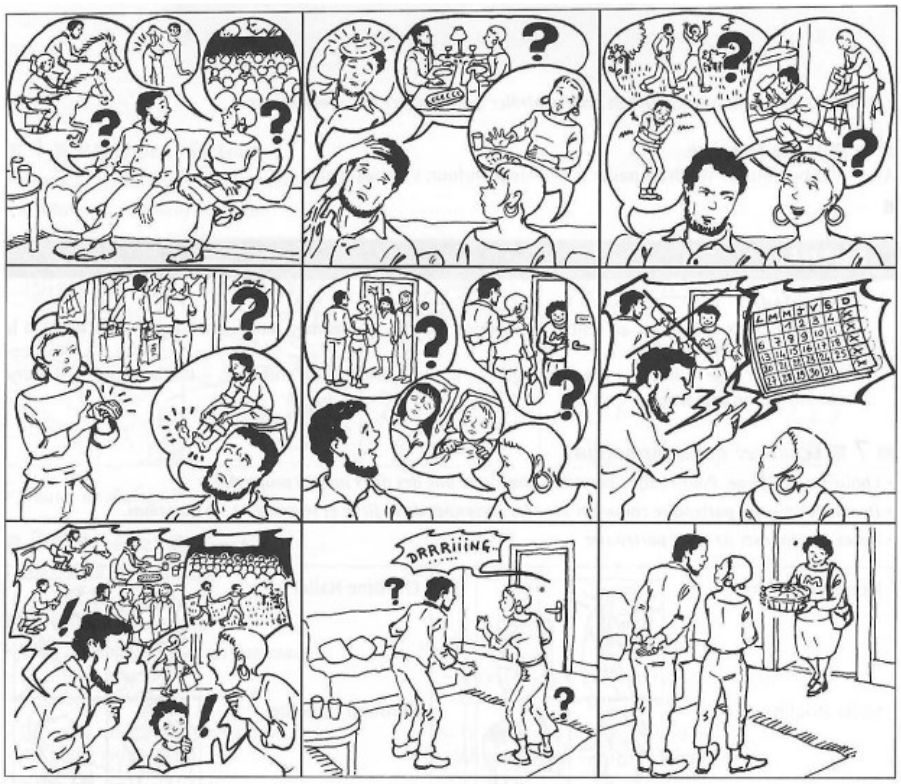
않고 직관적이어서 자율-표면 단계에서 사용하기에 적합한 그림의 예시가 될 수 있다. 등장인물은 두 명이고 6컷 이내의 상황 속에 물음표와 느낌표를 명확히 표시하여 초급 수준 학습자들이 그림만을 보고도 내용을 쉽게 짐작할 수 있도록 일련의 내용을 구성하였기 때문이다.



[그림 14] 자율-표면 단계에 적합한 그림 예시

반면 다음의 [그림 15][33]는 컷 수도 많고 등장인물도 3명 이상이며 그림 속에 또다른 일화들이 포함되어 있는 형식으로 학습자들이 내용을 쉽게 짐작할 수 없어 자율-표면 단계에 적합하지 않은 예시이다.

[33] C교재(2004:56)에서 그림 인용.



[그림 15] 자율-표면 단계에 적합하지 않은 그림 예시

학습자들에게 따로 문법 사항이나 어휘 등 언어적인 요소들을 제공해주지 않는 만큼 자율-표면 단계에서 '⑨그림을 이용한 활동'을 진행하기 위해서는 [그림 9]와 같이 등장인물 2명 이하 6컷 이내의 직관적인 일련의 그림을 제시해주는 것이 활동에 적합할 것이다.

정리해보면, 학습자들의 실력이 이제 막 A1 수준을 벗어나 A2.1 수준에 진입하고 있는 초급 수준이라는 것을 감안했을 때 자율-표면 단계에서는 아직 학습자들에게 완전한 자율성을 줄 수는 없다. 그러나 이 단계에서 학습자들은 최소한의 통제 기제를 가지고 쉽고 직관적인 주제를 다루는 활동들을 통해 언어적인 지식을 쌓으면서 다음 단계를 준비하기 위한 기반을 다지게 된다.

4.3. 통제-심층 단계

통제-심층 단계에서는 언어 지식 측면의 통제 수준이 다시 소폭 상승한다. 그러나 활동 자체는 단순히 직관적인 대화를 나누던 수준을 넘어 교수자가 제시해주는 자료를 이해한 후 그것에 대해 이야기하는 심층적인 활동이 이루어진다는 것이 이 단계의 특징이다.

이 단계에서도 역시 수행할 수 없는 활동들부터 그 이유와 함께 알아보고 가능한 활동들은 어떤 방식으로 진행할 수 있을지 알아보겠다. 본고에서 제시하고 있는 말하기 수업 모형은 정보를 공유하는 수준에서 처리하는 수준으로 발전하는 것이 의사소통 능력의 향상이라고 말한 Littlewood의 주장을 참고하여 일련의 논의를 통해 그것을 표면에서 심층으로의 발전이라고 명시하였다. 따라서 정보의 '공유' 만을 목적으로 하는 '③정보 보완 활동'은 '심층' 단계에서부터 학습자들의 실력 향상에 그다지 큰 도움을 주지 못하기 때문에 이 활동을 생략해도 될 것으로 보인다. '⑤인터뷰' 활동의 경우 4.2.에서 살펴보았듯 여러가지 현실적인 제약으로 인해 이 단계에서는 생략하고 다음 단계에서 진행 가능한 방법을 제시하고자 한다. '⑥이야기 완성하기' 활동 역시 다음의 자율-심층 단계에서 반 전체로 대상자를 확대하여 진행하기 위해 이 단계에서는 생략하겠다. 이 세 가지 활동을 제외한 나머지 활동들은 다음과 같이 수행 가능하다.

'①토론' 활동은 통제-심층 단계에서 매우 유용하게 활용할 수 있다. 이 활동에서 학습자들은 친구들 사이의 '의논' 수준에 그쳤던 이전 단계와는 차별화된, 특정한 주제에 대한 '토론'을 경험하게 된다. Kayi의 '①토론' 활동에서는 찬성팀과 반대팀을 나누어 자료를 제시해주는 단계

없이 바로 토론으로 돌입하였지만 본고에서는 이 활동을 꼭 찬성, 반대로 나누지 않고 진행해보고자 한다. 왜냐하면 CECR의 A2.1 수준 '공식적인 토론과 회의' 영역 능력기술항을 살펴보면 '필요한 경우 반복해줄 수 있다면, 공식적인 회의에서 직접적으로 이야기할 경우, 생각을 이야기할 수 있다'고 명시되어 있어 단순하게 찬성/반대만을 표현하는 수준을 넘어서기 때문이다. 어떠한 사안에 대해 5-6명의 학습자들끼리 한 조를 이루어 서로 의견을 나누는 것만으로도 '토론'이 될 수 있다. 이때 교수자는 언어 지식적 통제 기제로서 토론할 때 주로 사용하는 문법 사항, 자신의 의견을 전달할 때 자주 사용되는 표현(Pour moi, Je pense/trouve que…), 동의와 비동의를 나타내는 어휘(Tu as raison, Bien sûr, Je ne trouve pas…)와 아울러 학습자들이 이야기할 때 참고하거나 아이디어를 얻을 수 있을 만한 자료를 제시해주면 좋을 것이다.

다음으로 통제-표면, 자율-표면 단계와 같은 '표면' 단계에서는 학습자들이 최대한 다양한 주제를 간단하게라도 다루어 볼 수 있도록 하기 위해 '②역할극/시뮬레이션' 활동 중에서 소품 등을 준비할 필요가 없는 '역할극' 위주의 활동을 진행했다면, '심층' 단계에서는 '시뮬레이션' 활동을 위주로 진행하고자 한다. 앞서 살펴보았듯 이 두 활동은 비슷하지만 시뮬레이션은 역할극에 비해 환경도 실제처럼 만들어야 하고 소품도 준비해야 하는 한층 복합적인 활동이다. 그러나 소품을 준비한다고 해서 활동의 수준 자체가 높아지는 것은 아니고 단계가 높아진 만큼 언어 지식 측면에서의 발전이 있어야 하기 때문에 다음과 같은 활동을 고안해 보았다. 교수자가 프랑스 소설책의 일부를 발췌하여 학습자들에게 제시해주면, 학습자들은 제시된 자료를 기반으로 대사를 만들고 소품 및 배경을 준비하여 시뮬레이션 활동을 수행하게 된다. 단순하고 친숙한 주제를 가지고 역할극 대본을 만들어보는 것은 이전

자율-표면 단계에서도 해보았기 때문에 통제-심층 단계에서는 통제 기제로서 줄글로 제시된 소설책의 일부를 이해한 후 연극 형식의 대본으로 재구성해볼 것을 학습자들에게 요구하는 것이다.

Le Petit Nicolas : Les récrés du Petit Nicolas(2015:122-123) 에서 발췌한 다음 텍스트를 가지고 어떻게 이 활동을 할 수 있는지 살펴보자.

J'étais en train de lire, là où le méchant loup allait manger le petit ours, quand maman est entrée suivie d'Alceste. Alceste c'est mon copain, celui qui est très gros et qui mange tout le temps. ≪ Regarde, Nicolas, m'a dit maman, ton petit ami Alceste est venu te rendre visite, n'est-ce pas gentil ? ≫ ≪ Bonjour, Alceste, j'ai dit, c'est chouette d'être venu. ≫ Maman a commencé à me dire qu'il ne fallait pas dire ≪ chouette ≫ tout le temps, quand elle a vu la boîte qu'Alceste avait sous le bras. ≪ Que portes-tu là, Alceste ? ≫, elle a demandé. ≪ Des chocolats ≫, a répondu Alceste. Maman, alors, a dit à Alceste qu'il était très gentil, mais qu'elle ne voulait pas qu'il me donne les chocolats, parce que j'étais à la diète. Alceste a dit à maman qu'il ne pensait pas me donner les chocolats, qu'il les avait apportés pour les manger lui-même et que si je voulais des chocolats, je n'avais qu'à aller m'en acheter, non mais sans blague. Maman a regardé Alceste, un peu étonnée, elle a soupiré et puis elle est sortie en nous disant d'être sages.

Alceste s'est assis à côté de mon lit et il me regardait sans rien dire, en mangeant ses chocolats. Ça me faisait drôlement envie. ≪ Alceste, j'ai dit, tu m'en donnes de tes chocolats ? ≫ ≪ T'es pas malade ? ≫, m'a répondu Alceste. ≪ Alceste, t'es pas chouette ≫, je lui ai dit. Alceste m'a dit qu'il ne fallait pas dire ≪ chouette ≫ et il s'est mis deux chocolats dans la bouche, alors on s'est battus.

위 텍스트를 연극 대본 형식으로 바꿔보면 아래와 같다. 주인공과 주인공의 엄마, 주인공의 친구가 등장하는 내용으로, 주로 명령형이 쓰이고 있는 것을 확인할 수 있다.

Maman : Regarde, Nicolas, m'a dit maman, ton petit ami Alceste est venu te rendre visite, n'est-ce pas gentil ?
Nicolas : Bonjour, Alceste, c'est chouette d'être venu.
Maman : Arrête de dire chouette tout le temps.
La mère voit la boîte qu'Alceste avait sous le bras.
Maman : Que portes-tu là, Alceste ?
Alceste : Des chocolats.
Maman : C'est très gentil, mais ne lui donne pas de chocolat. Il est à la diète.
Alceste : Je ne lui donne pas. Ils sont pour moi. S'il veux des chocolats, il n'a qu'à aller s'en acheter.
La mère regarde Alceste de manière étonnée. Elle soupire et sort.
Maman : Soyez-sages.
Alceste s'assoit à côté du lit et regarde Nicolas en mangeant les chocolats.
Nicolas : Alceste, tu m'en donnes de tes chocolats ?
Alceste : T'es pas malade ?
Nicolas : Alceste, t'es pas chouette.
Alceste : Il ne faut pas dire chouette.
Alceste prend deux chocolats.

통제-심층 단계인 만큼 학습자들은 줄글 형태의 소설을 대본으로 재구성하는 과정에서 소설의 내용을 이해하기 위해 단어를 찾아보며 활동을 수행하게 된다. 그런데 이때, 일련의 준비 과정에서 프랑스어만을 사용하도록 할 것을 제안한다. 왜냐하면 활동을 통해 언어 지식을 쌓는 것도 매우 중요하지만 학습자들끼리 서로 협력하여 소품을 구하고

제작하면서, 즉 어떤 행위를 하며 프랑스어를 사용하는 것 역시 그 자체로 의미가 있기 때문이다.

'④이야기하기' 활동은 프랑스어로 이야기를 '창작'해내는 것이 중점이 되는 것으로 이전 단계들에서는 통제 기제를 제시해준다 하더라도 학습자들이 활동을 수행해내기는 어려웠다. 그러나 통제-심층 단계는 심층 단계인 동시에 통제의 수준이 다시 높아져도 되는 통제 단계이기도 하므로 학습자들에게 몇 가지 키워드와 필요한 문법 사항들을 제시해주면서 이 활동을 시도해볼 수 있다. 다만 한 명의 학습자가 혼자서 이야기를 창작해내기보다는 4명으로 조를 편성하여 기, 승, 전, 결을 각각 한 명씩 맡아서 이야기를 구성해보도록 하고 서로 상의하며 이야기를 완성해가도록 한다. 이 과정에서도 역시 가능한 한 프랑스어를 사용하는 것을 권장하고 한 명당 만들어낼 이야기의 분량은 6-7문장으로 제한을 둔다.

통제-심층 단계에서의 '⑦보고하기' 활동은 자신의 경험에 관해 이야기하는 데서 나아가 신문 혹은 잡지에서 읽은 이야기를 요약하여 발표하는 것으로 그 범위를 넓힐 수 있다. 그렇다면 이때 가장 중요하게 고려해야 할 부분은 무엇일까? 첫째는 교수자가 얼마나 적절한 수준의 자료를 제시하는가의 문제이고, 둘째는 어떠한 주제를 다루어야 하는가의 문제이다. 이 단계 학습자들의 프랑스어 수준이 일련의 문장을 어느 정도 생산해낼 수 있는 정도라고 하더라도 '심층' 단계의 특성 상 학습자들은 '요약'이라는 심화 활동을 새롭게 경험해야 하는 상황에 처해있기 때문에 주제의 선별은 매우 중요하다. 어렵고 추상적인 주제를 제시할 수도 있겠지만 이 단계에서는 '문화'와 관련된 구체적인 주제가 적절해 보인다. 학습자들은 프랑스 문화와 관련된 잡지나 프랑스의 문화적 특징이 잘 드러난 신문 기사의 일부를 요약하고 자국 문화와 비교도 해보는 등 다양한 활동이 가능하기 때문이다. 이 단계에서는

교수자들이 자료를 제시해주는데, 이는 학습자들이 자료를 직접 찾아서 해석하고 발표 준비를 해야하는 다음 단계에 대비하여 어떤 자료를 찾아야 하는지를 알려주는 효과를 거둘 수 있을 것이다.

이전 자율-표면 단계에서 '⑧카드 놀이하기' 활동을 진행할 때는 교수자가 주제를 제시해주고 학습자들은 자신들의 지식 범위 내에서 자율적으로 질문과 답변을 주고받게 했다. 반면에 통제-심층 단계는 '통제' 단계인 만큼 주제와 함께 심층적인 수준의 질문이 가능할 수 있도록 키워드를 제시해주고자 한다. 이전 단계에서 예로 들었던 '영화'를 주제로 다룰 경우 'intrigue', 'traits de caractère du personnage', 'thème du film'와 같은 키워드들을 제시해주고 해당 내용에 대해 서로 질문하고 답하도록 해볼 수 있다. 키워드를 통해 심층적인 질문들을 할 수 있도록 도와주는 것이다.

마지막으로 3.2.2.에서 살펴본 바에 따르면 FLE 말하기 교재에서는 말하기 활동의 수준이 높아짐에 따라 제시된 내용을 '따라하기', '주어진 내용을 가지고 역할놀이 하기'와 같은 단순한 모방 중심의 활동보다 '상황을 상상해보기'와 같이 학습자들의 지적인 노력을 요하는 활동의 비중이 높아지는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 '⑨그림을 이용한 활동'의 경우 그림 자체를 가지고 이야기하는 활동은 이미 '표면' 단계에서 다양하게 진행해보았기 때문에 이 단계에서는 그림 자료를 제시해준 후 그 뒤에 이어질 내용을 상상해보거나 만들어보는 등 그림의 활용 범위를 확장하는 활동을 할 수 있다. 예를 들어 모든 그룹에 같은 그림을 배부하고 뒤에 이어질 내용을 만들어보게 하여 조별로 얼마나 다른 이야기를 만들어내는지 비교해보는 식으로 적용해볼 수도 있다.

4.4. 자율-심층 단계

같은 심층 단계이지만 자율-심층 단계에서의 '심층'과 통제-심층 단계에서의 '심층'은 그 의미에 차이가 있다. 통제-심층 단계에서의 심층 활동은 '주어진' 자료를 분석 혹은 재구성하는 것을 의미했다면 자율-심층 단계에서의 심층 활동은 학습자들이 이야기하고 싶은 주제를 다루기 위해 관련 자료를 '직접' 찾거나 무언가를 창조해내는 것을 의미한다.

그 뿐만 아니라 이전 단계들에서는 학습자가 프랑스어로 말하는 것에 익숙해질 수 있도록 하는 것 자체가 하나의 목표였기 때문에 주로 소그룹으로 조를 편성하여 활동을 진행했다. 반면에 이 단계에 도달한 학습자들은 프랑스어로 말하는 연습이 이미 어느 정도 되어 있고 오류에 대한 피드백도 여러 번 받은 상태로 볼 수 있다. 따라서 많은 사람들 앞에서도 자신감 있게 발표하고 인원이 많아도 대화에 적극적으로 참여할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 하기 위해 반 전체 차원의 활동을 위주로 진행하고자 한다. 통제-표면 단계에서는 2인 1조 위주의 활동을, 자율-표면 단계와 통제-심층 단계에서는 4-6인 1조 위주의 활동을, 자율-심층 단계에서는 반 전체 차원의 활동을 위주로 배치한 것은 활동에 참여하는 인원의 수를 점진적으로 늘려감으로써 학습자들이 점차 많은 인원 사이에서도 적극적으로 참여할 수 있도록 하기 위함이다.

이 단계는 CECR의 구어 생산 영역 A2.2 수준, 구어 상호작용 영역 A2.1 수준을 목표로 하는 한정된 수준 내에서 가장 높은 단계이기 때문에 어려워서 수행할 수 없는 활동은 없다. 그러나 이 단계의 학습자들에게 너무 쉬워서 지루함을 불러일으킬 수 있거나 반대로 이전 단계보다 어렵게 진행하기에는 오히려 이미 설정한 목표 수준을

넘어서게 되는 활동, 학습자들에게 주제의 자율성을 부여하기 힘든 활동을 제외해보면, 다음과 같다.

우선 '③정보 보완 활동'의 경우 구어 상호작용 능력기술항의 '정보 교환' 영역 A2.1 수준을 목표로 하는 활동은 '표면' 단계에서 이미 진행하였고, A2.2 수준으로 높이기 위해서는 더 많은 시간의 연습을 필요로 하기 때문에 이 단계에서는 생략하고자 한다. 다음으로 '주어진' 주제에 대해 질문하고 답을 해야 하는 '⑧카드 놀이하기' 활동은 학습자들에게 주제의 자율성을 부여하기가 어렵기 때문에 제외하겠다. 마지막으로 '⑨그림을 이용한 활동'은 이전 단계에서 해당 수준에 적합한 그림 자체를 묘사해보는 활동 뿐만 아니라 뒤에 이어질 내용을 상상해보는 활동까지 진행한 바 있기 때문에 이 단계에서까지 진행할 필요는 없을 것이다. 그 외의 활동들은 이 단계에서 다음과 같이 진행 가능하다.

첫 번째로 자율-심층 단계에서의 '①토론' 활동이 갖는 통제-심층 단계와의 가장 큰 차이점은 '⑦보고하기' 활동이 접목된다는 점이다. 이전 단계에서는 교수자가 조별로 토론할 주제와 관련된 짧은 글과 언어 지식적 통제 기제들을 제시해주었다면 이 단계에서 교수자는 적절한 수준 이내에서 관련 자료를 찾을 수 있는 링크나 출처를 제시해주는 정도의 역할만을 맡고, 발표할 주제는 학습자들이 직접 선정하게 된다. 또 한가지 차이점은 이전까지 소그룹으로 진행했던 것과는 다르게 반 전체 차원으로 진행한다는 것이다. 이는 학습자들이 CECR의 구어 생산 영역 중 '청중 앞에서 발표하기'의 A2.2 수준과 구어 상호작용 영역 중 '공식적인 토론과 회의'의 A2.1 수준에 도달할 수 있게 하기 위함이다. 이때 학습자들에게 글로 된 자료보다는 오디오나 영상으로 된 자료를 찾게 함으로써 원어민의 억양과 발음에 익숙해지게 한다면 수업 중 실제 원어민과의 대화 기회를 확보해줄 수 없는 환경적 단점을 조금이라도

보완할 수 있다. 또한 읽기 자료나 스크립트를 보면 아는 내용일지라도 듣기만 해서는 아는 내용도 못 알아듣는 경우가 많은 초급 수준의 학습자들의 실력 향상에 도움이 될 수 있는 활동이 된다.

정리하면, '⑦보고하기' 활동을 접목시킨 '①토론' 활동은 발표자가 청중으로 설정된 전체 학습자들 앞에서 어떠한 주제에 대해 검색한 자료의 내용을 간단히 소개하고 관련된 자신의 경험이나 일화, 혹은 자신의 생각을 덧붙여서 2분 이내로 발표[34]한 뒤 청중의 질문 몇 가지에 대답해보는 활동으로 정의될 수 있다. 청중으로 설정된 학습자들이 발표자의 발표를 들으며 관심이 가는 주제에 대해 질문을 할 때, 발표자와 청중 모두 준비 시간 없이 즉흥적으로 질문하고 답변하는 능력을 향상시킬 수 있다.

이전 단계와 차별화된 '②역할극/시뮬레이션' 활동을 진행하기 위해서는 '④이야기하기' 활동을 접목시켜볼 수 있다. 학습자들은 이전 통제-심층 단계에서 간단한 수준이었지만 기승전결을 갖춘 이야기를 창작해낸 경험이 있기 때문에 해당 활동의 결과물을 역할극 형식으로 바꾸어 보는 심층 활동을 수행할 수 있는 것이다. 활동 준비 과정에서 학습자들에게 프랑스어를 사용하도록 하면 자연스러운 상호작용도 가능하다. 초반 '표면' 단계에서는 간단한 대화를 통해 프랑스어로 말하는 것에 익숙해질 수 있게 하고자 하는 것이 목표였다면 '심층' 단계에서의 상호작용은 그 자체로 목적이 되기보다는 활동 수행 과정 속에서 이루어지는 활동으로 자리잡게 된다.

Kayi가 정의한 '⑤인터뷰' 활동은 본래 교실 밖의 사람을 '인터뷰하는 것'에 중점을 두고 있었기 때문에, 프랑스인을 인터뷰할 수 있다면 가장 바람직할 것이다. 그러나 본고에서는 현실적인 부분을 고려하여 활동의 초점을 '소개하기'로 옮겨보고자 한다. 즉, 프랑스인을

---

[34] 발표 전 교수자에게 대본에 대한 피드백을 받는 단계가 선행되어야 한다.

인터뷰하는 것이 불가능하다면 이를 응용한 '소개하기' 활동을 진행하는 것이다. 예를 들어 학습자는 우선 조사해보고 싶은 유명인 한 명을 선정하고 그 사람에게 궁금한 것들을 바탕으로 프랑스어 질문을 제작해본다. 그리고 자료 조사를 통해 해당 질문에 대한 답변을 찾은 후 그 사람에 대해 소개하는 글을 작성하여 교수자에게 피드백을 받는 것이다. 마지막으로 학습자들 앞에서 발표를 하고 몇 가지 질문에 답변할 수 있다. 이 활동 역시 '⑤인터뷰' 활동에 '⑦보고하기'를 접목시킨 것으로 CECR(2001:50)의 '청중 앞에서 발표하기' 영역 A2.2 수준을 목표로 한다.

자율-표면 단계에서의 인터뷰 후 소개하기 활동과 차별화되는 점은 피상적인 정보 뿐만 아니라 해당 유명인의 인터뷰 기사, 영상, 녹음 등을 찾아보고 소개하는 활동이라는 점이다. 그러나 실제로 수많은 신문 기사와 방대한 양의 유튜브 인터뷰 영상들을 검토하고 선별하여 내용을 이해한 다음 인물에 대한 소개까지 하려면 단순히 프랑스인을 인터뷰하는 것 이상의 프랑스어 수준과 노력이 요구된다. 따라서 자신의 수준에 맞는 질문을 준비하고, 적절한 자료를 찾는 것이 중요할 것이다.

'⑥이야기 완성하기' 활동을 자율-표면 단계에서 진행할 때에는 학습자들을 6인 1조로 편성하여 등장인물과 주된 에피소드를 설정해준 채 1-2문장씩 추가하도록 했다. 반면 이 단계에서는 반 전체가 함께 진행하고, 한 명당 2-3 문장을 추가하도록 하겠다. 단계가 높아진 만큼 즉흥적으로 추가해야 할 문장의 수도 함께 늘렸지만, 6인 1조에서 반 전체로 대상자가 확대되었다는 점에서 생산해내야 할 문장 개수를 많이 늘리지는 않은 것이다.

수준에 차이가 있다고 하더라도 이전 단계에서 수행한 것과 비슷한 활동들이 반복되면 학습자들도 지루함을 느낄 수 있기 때문에 이 단계에서는 두 가지 활동을 접목시키는 방법으로 난이도를 높였다. 또한

학습자들은 반 전체 차원 활동을 통해 청중 앞에서 발표할 수 능력과 준비 시간 없이 새로운 주제에 대해 질문할 수 있는 즉흥성을 키울 수 있게 된다.

4.5. 자가 평가 도구 모형

본고에서 고안해낸 말하기 수업 모형 4단계 – 통제-표면 단계, 자율-표면 단계, 통제-심층 단계, 자율-심층 단계 – 각각에서 가능/불가능한 활동들을 정리해보면 다음의 [표 21]과 같다.

활동 단계 / 활동 유형	통제-표면	자율-표면	통제-심층	자율-심층
①토론	O	O	O	O
②역할극/ 시뮬레이션	O	O	O	O
③정보 보완 활동	O	O	X	X
④이야기하기	X	X	O	O
⑤인터뷰	O	X	X	O
⑥이야기 완성하기	X	O	X	O
⑦보고하기	X	O	O	O
⑧카드 놀이하기	X	O	O	X
⑨그림을 이용한 활동	O	O	O	X

[표 21] 4단계의 말하기 수업 모형에서 각 단계별로 가능/불가능한 활동

통제-표면 단계에서 수행할 수 없었는데 자율-표면 단계에서 수행할 수 있게 되는 활동들은 대체로 실력 향상을 통해 가능한 것들이었다. 자율-표면 단계에서는 수행 가능한데 그 다음 단계인 통제-심층 단계에서는 오히려 불가능하다고 표시되어 있는 활동들은 해당 단계에 비해 활동의 수준이 낮은 경우였다. 통제-심층 단계에서 현실적인 이유로 진행하지 못했던 '⑤인터뷰'와 같은 활동은 자율-심층 단계에서 활동의 초점을 '인터뷰'에서 '소개'로 이동하고 난이도를 올려서 수행할 수 있도록 하였다. 반대로 통제-심층 단계에서는 가능했는데 자율-심층 단계에서는 불가능한 것으로 표시되어 있는 활동들은 이전 단계에서 수행한 수준 이상으로 진행하기에는 목표 도달 수준을 넘어서게 되어 무리가 있는 경우였다.

그렇다면 A1 수준 학습자들이 위의 활동들을 단계에 따라 수행한 결과 어느 정도 수준에 도달했는지를 판가름해볼 수 있는 정량적 지표에 대한 논의가 필요할 것이다. 본 연구자는 구어 시험을 통해 실력을 측정하는 방법을 이용하여 학습자들에게 부담을 주기보다 '자율' 단계가 끝날 때마다 CECR의 큰 특징이라고 할 수 있는 자가 평가표를 학습자들에게 배부하여 본인의 실력을 직접 평가해볼 수 있도록 하고자 한다. 교수자는 학습자들이 표시한 자가 평가표를 회수하여 가장 많은 학습자들이 불가능하다고 표시한 몇 가지 능력 기술항에 해당하는 내용으로 보충 수업을 구상해볼 수 있다.

그러나 CECR(2001:26-27)에서 제시하고 있는 자가 평가표는 매우 포괄적이기 때문에 구어 생산과 구어 상호작용 각각의 영역별 능력 기술항을 토대로 본고에서 설정한 몇 가지 기준에 따라 자가 평가표를 만들어 제시해보고자 한다. 본 연구자가 만든 [표 22]의 구어 생산 영역, [표 23]의 구어 상호작용 영역 자가평가표를 차례로 살펴보고,

학습자들이 자율-표면 단계와 자율-심층 단계가 각각 끝났을 때 각각 어느 정도 수준까지 도달해야 하는지 알아볼 것이다.

구어 생산 영역	O	X
사람, 생활환경, 일상적 활동, 좋아하는 것과 싫어하는 것 등을 짧은 일련의 표현이나 연결되지 않는 문장들로 설명하거나 표현할 수 있다.		
사람, 장소 및 사물들을 간단한 용어로 묘사할 수 있다.		
자신의 가족, 자신의 생활환경, 자신의 교육, 자신의 현재 혹은 가장 최근의 직업을 묘사할 수 있다.		
자신이 무엇을 좋아하고 싫어하는지 설명할 수 있다.		
자신이 소지한 물건과 사물들을 간단한 언어로 간략하게 묘사하고 비교할 수 있다.		
계획과 준비, 습관과 일상적인 일들, 과거의 일들과 개인적인 경험을 묘사할 수 있다.		
어떤 사건 혹은 활동에 대한 짧고 기본적인 설명을 제공할 수 있다.		
간단한 요점 목록에 의거하여 어떤 이야기를 하거나 어떤 것을 묘사할 수 있다. 사람, 장소, 직장이나 학교 생활과 같은 일상의 환경적 측면을 묘사할 수 있다.		
이어지는 질문이 간단하고 직접적이며 상대방이 반복해줄 수 있고, 본인이 답변하는 데 도움을 받을 수 있는 경우, 질문에 답변 가능하다.		
친숙한 주제에 대해 기본적, 반복적인 짧은 발표를 할 수 있다.		
제한된 숫자의 간단하고 직접적인 질문에 대처할 수 있다.		
일상 생활과 관련된 주제에 대해 준비된 짧은 프레젠테이션을 할 수 있고, 자신의 의견, 계획 및 행동에 대해 간략하게 정당화하고 설명할 수 있다.		

[표 22] 본고에서 제시하는 구어 생산 영역 자가 평가표

위의 구어 생산 영역 자가 평가표에는 '공식적인 안내하기' 영역을 제외한 '일반 구어 생산', '혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기', '청중 앞에서 발표하기' 영역의 A2[35], A2.1, A2.2 수준 능력기술항이 포함되어 있다. '공식적인 안내하기' 영역의 경우 발화 시 학습자의 자율성이 개입되기 보다는 정해진 내용의 명확한 '전달'에 초점이 맞춰져 있기 때문에 다른 능력기술항들을 만족할 수 있을 정도가 되면 자동적으로 가능할 것으로 판단하여 자가 평가표에서는 생략하였다.

통제-표면 단계의 '⑤인터뷰 후 소개하기' 활동, 자율-표면 단계의 '⑦보고하기' 활동을 통해서는 CECR의 '혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기' 영역의 A2.1 수준에 도달하는 것을 목표로 하는 동시에 '청중 앞에서 발표하기' 영역의 A2.1 수준 역시 목표로 한다. 통제-심층 단계의 '⑦보고하기' 활동, 자율-심층 단계의 '①토론 + ⑦보고하기' 통합 활동, '⑤인터뷰' + '⑦보고하기' 통합 활동을 통해서는 CECR의 '혼자 연속해서 말하기: 경험 이야기하기' 영역의 A2.2 수준, '청중 앞에서 발표하기' 영역의 A2.2 수준을 목표로 한다.

그러나 목표로 한다는 것일 뿐 수업을 잘 따라간다 하더라도 학생 개개인의 역량에 따라 최종 실력에 있어서는 차이가 날 수 있으므로 실력을 구분할 수 있는 상/중/하 기준을 제시하고자 한다. 총 12개의 항목으로 구성되어 있는 구어 생산 영역 자가 평가표에서 과반인 7개를 초과하여 8개 이상의 항목에서 O 에 표시한 학습자들은 자신의 실력을 '상'으로, 5~7개 항목에서 O 에 표시한 학습자들은 '중'으로, 4개 이하의 항목에서 O 에 표시한 학습자들은 '하'로 판단할 수 있다. 단, 교수자는 학습자들이 자가 평가표에 표시하기 전에 먼저 이 기준을 알려주지는

[35] 일반 구어 생산 영역은 A2.1과 A2.2를 따로 나누지 않고 A2로 포괄하여 제시하고 있다.

않는다.

다음으로 구어 상호작용 영역 자가 평가표를 살펴보자.

구어 상호작용 영역	O	△	X
일이나 여가와 관련된 친숙한 주제에 관한 간단하고 직접적인 정보 교환 만을 요구하는 간단하고 일반적으로 통용되는 과제의 틀 안에서 의사소통 할 수 있다. 매우 짧은 사회적 대화를 다룰 수 있지만, 자발적으로 대화를 계속할 만큼 충분히 이해하지는 못한다.			
좋아하거나 싫어하는 것을 말할 수 있다.			
제안, 초대, 변명을 하거나 받아들일 수 있다.			
간단하고 일반적인 공손 표현을 사용하여 누군가에게 말을 걸거나 인사할 수 있다.			
매우 짧은 사회적 대화에는 대처할 수 있지만, 상대 화자가 이해하려고 노력할 때 제3자가 도움을 준다고 하더라도 자신이 주도하는 대화는 거의 이어나갈 수 없다.			
만남의 계획과 그것의 조직에 대해서 의논할 수 있다.			
명확하고 간단하게 말을 거는 경우, 일상적인 질문들에 대해 간단하게 의논할 수 있다.			
필요한 경우 반복해줄 수 있다면, 공식적인 회의에서 직접적으로 이야기할 경우, 생각을 이야기할 수 있다.			
식사를 주문할 수 있다.			
원하는 것을 가리키고 가격을 요청하여 간단하게 구매할 수 있다.			
수량, 숫자, 가격 등에 대한 정보를 요청하고 제공할 수 있다.			
가게, 우체국, 은행에서 질문할 수 있고, 간단한 거래를 실행할 수 있다.			
간단한 여행 정보를 얻고, 대중교통(버스, 기차, 택시)을 이용하고, 길을 묻고 설명하고, 티켓을 구입할 수 있다.			

일상적인 사용을 위한 재화와 서비스를 획득하고 제공할 수 있다.			
개인정보를 요구하고 제공할 수 있다.			
지도나 약도의 도움을 받아 길을 묻거나 설명할 수 있다.			
일과 여가 시간에 대해 질문하고 대답할 수 있다.			
친근한 주제와 일반적으로 통용되는 작업에 대해 제한된 정보를 교환할 수 있다.			
간단하고 직접적인 정보 교환 만을 요구하는 단순하고 익숙한 과제 안에서 의사소통 할 수 있다.			

[표 23] 본고에서 제시하는 구어 상호작용 영역 자가 평가표

위의 자가 평가표에는 '원어민 이해하기', '기능적 목적을 가진 협력', '인터뷰하기' 영역을 제외한 구어 상호작용 영역의 A2.1 수준 능력기술항들이 포함되어 있고, 앞의 세 영역을 제외한 이유는 다음과 같다. 본고에서 제안한 자율-심층 단계에 오디오나 영상 자료를 토대로 내용을 요약해서 발표하는 활동이 있지만 그러한 자료들이 함께 대화 중인 상대 화자는 아니며 청자 입장인 학습자들의 이해를 돕기 위해 도움을 주지는 더더욱 않는다. 교수자가 원어민이면 가능하지 않냐는 반문이 있을 수 있지만 말하기 활동 중 교수자의 역할은 언어 지식을 전달해주고 학습자들의 오류를 수정 및 피드백 해주며 학습자들이 조별 활동을 할 때 말하기에 도움을 주는 정도이기 때문에 학습자 – 교수자 사이의 상호작용보다 학습자들 간 상호작용이 주를 이루게 된다. 따라서 '상대 화자가 이해에 도움을 준다는 조건으로' 일상적인 대화에서 원어민이 하는 말을 이해할 수 있다는 내용을 포함하고 있는 '원어민 이해하기' 영역은 제외하였다.

'기능적 목적을 가진 협력' 영역 능력기술항에서는 다른 영역과 달리 표의 제목에 '차 고치기', '문서를 검토하기, '무언가를 조직하기'와 같은 예시들을 함께 제시하고 있다(CECR, 2001:65). 해당 영역의 제목에서도

볼 수 있듯 현실적으로 대학생 학습자들보다는 실제로 그 국가에 가서 일을 하는 직장인들에게 필요한 능력으로 보일 뿐만 아니라 능력기술항 자체도 추상적이어서 대학생 학습자들을 대상으로 하는 본고의 자가 평가표에서는 제외해도 될 것으로 판단하였다.

마지막으로 CECR(2001:68)에서 제시하고 있는 '인터뷰하기' 영역은 면접을 가리키는 것으로 학습자들은 이 영역에서 면접 지원자의 역할만 할 수 있다. 어떤 직장 면접 인지에 따라 질문 내용이 어떻게 달라질지 한국인 학습자들은 알 수 없기 때문이다. 또한 학습자들은 면접관 역할을 할 수 있을 정도의 실력을 가지고 있지 않기 때문에 학습자들 간 상호작용이 불가능한 영역으로 판단하여 제외하였다.

또한 위의 자가 평가표가 '구어 생산' 영역 자가 평가표와 구분되는 특징은 △열이 새롭게 도입되었다는 점이다. 해당 능력기술항을 만족한다/안한다는 사실을 본인이 명확히 알 수 있는 일방적인 영역에 속하는 구어 생산과는 다르게, 상호작용을 토대로 하는 구어 상호작용은 실제 그 상황에 처해보지 않는 이상 학습자 스스로 해당 능력기술항을 만족하는지 여부를 알 수 없다. 따라서 그 한계를 보완하기 위해 △열을 추가한 것이다. 예를 들면 교실 내의 활동을 통해 자신의 실력을 어느 정도 가늠해볼 수 있는 '(친구들 사이의)비공식적 토론'과 같은 영역의 능력기술항이 아니라 '재화와 서비스를 얻기' 영역과 같이 교실 밖에서 프랑스어를 사용하여 어떠한 문제를 해결할 수 있는지 여부가 중요한 능력기술항에 대해서는 학습자들에게 그 상황에 처했을 때 자신이 얻고자 하는 것을 얻을 수 있을 것 같다면 △열에, 아직 부족할 것 같다고 느껴지면 X열에 표시를 하도록 지시한다.

그렇다면 본고에서 제시한 말하기 수업 모형의 단계별 활동들은 각각 어떤 영역의 능력기술항을 목표로 하는지 되짚어 보자. 자율-표면 단계의 '①토론' 활동을 통해서는 CECR의 '대화' 영역과 '비공식적

토론(친구들 사이의)' 영역의 A2.1 수준에 도달하는 것을 목표로 한다. 통제-표면 단계에서 제시된 예시를 통해 대화를 연습해보도록 하고 자율-표면 단계에서 비슷한 상황을 제시해준 뒤 학습자들에게 대화를 만들어내도록 하는 '②역할극/시뮬레이션' 활동을 통해서는 CECR의 '재화와 서비스를 얻기' A2.1 수준에 도달하는 것을 목표로 한다. 통제-표면 단계의 '⑤인터뷰' 활동, 자율-표면 단계의 '③정보 보완 활동'을 통해서는 CECR의 '정보 교환' 영역 A2.1 수준에 도달하는 것을 목표로 한다. 단순히 상호작용을 연습하는 차원이 아니라 서로 의견을 교환하며 진행하는 협력 학습이 주를 이루게 되는 통제-심층 단계의 활동들을 통해서는 '단순하고 익숙한 과제 안에서 의사소통 할 수 있다'는 내용을 포함하고 있는 CECR의 '정보 교환' 영역 A2.1 수준에 도달하는 것을 목표로 한다. 마지막으로 자율-심층 단계의 '①토론 + ⑦보고하기' 통합 활동은 CECR의 '공식적인 토론과 회의' 영역 A2.1 수준에 도달하는 것을 목표로 하였다.

모든 학습자들이 같은 활동을 수행한다 하더라도 그 안에서 성취도의 차이가 날 수 있기 때문에 구어 상호작용 영역 자가 평가표에서도 역시 학습자들이 도달한 실력을 상/중/하로 나눌 수 있는 기준이 필요하다. 그러나 상호작용이라는 영역의 특성 상, △열의 존재로 인해 모호한 부분이 있을 수 있기 때문에 구어 생산 영역에서는 확실하게 '할 수 있는' 능력기술항이 몇 개 인지가 기준이 되었다면, 구어 상호작용 영역의 자가 평가표에서는 '할 수 없는' 능력기술항이 몇 개인지를 기준으로 삼고자 한다. 즉, O와 △의 개수가 아니라 X의 개수로 실력을 가늠해볼 수 있는 것이다. 총 19개의 항목으로 구성되어 있는 구어 상호작용 영역 자가 평가표에서 과반인 10개를 초과하여 11개 이상의 항목에서 O나 △에 표시한 학습자들은 X가 8개 이하일 것이다. 이러한 학습자들은 자신의 실력을 '상'으로, 9~11개 항목에서

X에 표시한 학습자들은 '중'으로, 13개 이상의 항목에서 X에 표시한 학습자들은 '하'로 판단할 수 있다.

5. 결론

본 논문은 A1 수준 대학생 학습자들의 프랑스어 말하기 능력을 A2 수준으로 향상시키기 위한 4단계의 말하기 수업 모형을 제시하는 것을 목표로 한다. 이를 위해 다음과 같은 일련의 논의를 진행하였다.

2장에서는 여러 학자들이 주장한 말하기 교육의 목표들을 검토해본 후, 'A1 수준 대학생 학습자들의 수업 시간 내 프랑스어 사용 시간을 최대한으로 확보하고, 단계적 말하기 연습을 통해 언어적 지식과 말하기 기술을 체계적으로 습득하게 하여, A2 수준의 프랑스어 말하기 실력을 갖출 수 있게 하는 것'을 본고의 말하기 교육 목표로 설정하였다. 그리고 말하기 수업 모형을 고안하는 데 참고하고자 Littlewood(1998), 배두본(2002), Brown(2007)이 제시한 외국어 능력의 발전 단계를 살펴본 결과, 공통적으로 드러나는 경향 세 가지는 다음과 같았다. 첫째, 말하기 연습 및 활동의 초점은 주로 구조적 측면에서 의미적 측면으로 이동한다. 둘째, 말하기 활동은 제한된 혹은 통제된 연습에서 점차 제약들이 사라지는 방향으로 발전해간다. 마지막으로, 상대의 반응을 통제할 수 없는 상호작용 활동을 혼자 말하기 활동보다 어려운 것으로 인식하는 게 일반적이지만 요약 정리나 결과 보고와 같은 심층적인 차원의 분석 활동 후 자신의 언어로 표현해야 하는 혼자 말하기 활동이라면, 외국어 말하기 활동 단계의 맨 마지막에 위치할 수 있다. 그 다음, 이러한 사항들을 말하기 수업 모형에 효과적으로 반영하기 위해서는 기준에 따른 말하기 활동의 유형화가 필요할 것으로 보아 Kayi(2006)의 구분에 따라 살펴보았다. 그러나 이러한 사항들은 어디까지나 영어 교육을 토대로 하고 있는 것이고 본고의 목표는 학습자들의 '프랑스어' 말하기 능력 향상에 실질적인 도움을 주는 것이기 때문에 논의의 범위를

프랑스어로 좁혀서 논의를 이어갔다. 한국과 중국 대학교의 프랑스어 회화 수업 현황을 살펴본 결과, 말하기 활동의 진행 방식에 미흡한 점도 있었고, 다양성의 측면에서도 한계가 있었다는 점을 알 수 있었다.

3장에서는 CECR의 A1, A2 수준 능력기술항을 분석한 다음, 이러한 능력기술항이 실제 해당 수준 말하기 활동에서는 어떻게 구현되고 있는지 알아보기 위해 FLE 말하기 교재들을 분석하였다. 그 결과 목표 수준이 높아짐에 따라 단순히 언어 지식적 측면의 발전 뿐만 아니라 다룰 수 있는 주제도 다양해지고 활동의 층위 역시 학습자들의 사고력을 요하는 복합적인 방향으로 나아간다는 것을 알 수 있었다. 또한 교실 바깥, 즉 일상에서 프랑스어로 상호작용할 수 있는 기회가 거의 전무하다시피 하는 환경적 특성을 고려하여 구어 상호작용 영역의 목표 수준은 A2.1로, 혼자서 연습하는 것으로도 실력 향상이 가능한 구어 생산 영역의 목표 수준은 A2.2로 조정하였다.

4장에서는 앞서 살펴본 외국어 말하기 능력 발전 단계에서 공통적으로 보였던 경향성, Bourguignon의 수직적 축의 개념, 그리고 Littlewood의 정보 처리 능력에 따른 실력 향상의 개념을 다면적으로 반영한 말하기 수업 모형을 제안하였다. 통제, 자율 항목을 양 끝으로 하는 세로축과 표면, 심층 항목을 양 끝으로 하는 가로축을 기준으로 나뉘는 네 개의 영역(통제-표면 영역, 자율-표면 영역, 통제-심층 영역, 자율-심층 영역) 각각을 말하기 능력 발전 과정의 한 단계로 보고, 각 단계별로 활동을 진행하는 데 있어서 어떠한 방식으로 수준에 차이를 만들어낼 수 있는지에 관해 논의했다. 마지막에는 학습자들의 프랑스어 말하기 능력 향상 여부를 정량적으로 가늠해볼 수 있는 기준을 마련하고자 본 연구자가 제작한 자가 평가표를 제시하였다.

본 논문은 한국의 FLE 교육에서 가장 연구가 부족했던 말하기 영역을 탐구하였다는 점, CECR의 A1, A2 수준 구어 생산 및 구어

상호작용 영역의 능력기술항에 대한 세밀한 분석을 통해 수준 간 차이를 명시적으로 제시했다는 점, 그리고 이에 의거하여 A1에서 A2로의 실력 향상을 위한 말하기 수업 모형을 제시하였다는 점에서 큰 의의가 있다. 그러나 이를 실제 회화 수업에 적용해보지 못했다는 점에 아쉬움이 있어, 추후 연구에서는 이 모델을 실제 회화 수업에 적용해보고 장점과 단점에는 어떤 것들이 있는지, 단점은 어떠한 방법으로 극복할 수 있을지에 대한 연구도 진행될 것을 기대해본다.

Bibliographie

《국내 논문 및 저서》

배두본. (2002). *영어교육학 총론*. 서울:한국문화사.

윤소영. (2013). 프랑스어 교육에 있어서 상호문화접근에 관하여 – 초급 프랑스어 회화 수업 사례를 중심으로 -, *프랑스어문교육*, 제43집, 65-90.

이경수. (2009). '수다'스러운 프랑스어 회화 수업을 위한 소고, *불어불문학연구*, 79집, 607-632.

이경수. (2015). 역할극을 활용한 효과적인 프랑스어 수업, *프랑스어문교육*, 제49집, 59-90.

《해외 논문 및 저서》

Aydoğu & Ercanlar. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle: un exemple d'exploration en classe de FLE. *Journal of International Social Research,* 10(49). 396-407.

Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill. *Journal of Education and Practice,* 3(2), 25-29.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe,* 1, 58-73.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles : an interactive approach to*

language pedagogy (3rd ed.), Pearson Education.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de reference pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer,* Didier.

Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The modern language journal,* 91, 800-819.

Hilton, H. (2008). Connaissances, procedures et production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère,* (27), 63-89.

Hinkel, E. (2018). Teaching speaking in integrated-skills classes. *The TESOL Encycolpedia of English Language Teaching,* 1-6.

Ismaili, M., & Bajrami, L. (2016). Information gap activities to enhance speaking skills of elementary level students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 232, 612-616.

Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The internet TESL journal,* 12(11), 1-6.

Li, Q. (2012). Faire parler les étudiants en classe de FLE, *Synergies Chine,* (7), 227-237.

Littlewood, W. (1998). *Communicative Language Teaching* (18th). Cambridge University Press.

Pluskwa, D., Willis, D., & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues,* 205-231.

Rosen, É. & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* (nouvelle ed.), CLE International.

Taslim, T., Asrifan, A., Chen, Y., & Nurdania, N. R. (2019). Correlation

between student's vocabulary mastery and speaking skill. *Journal of Advanced English Studies,* 2(2), 65-76.

《FLE 교재 및 기타 자료》

Barféty, M. & Beaujouin, P. (2004). *Expression orale niveau 1.* CLE International.

Barféty, M. & Beaujouin, P. (2005). *Expression orale niveau 2.* CLE International.

Beacco, J. C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français, Un Référentiel.* Dider.

Beacco, J. C., Lepage, S., Porquier, R. & Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français, Un Référentiel.* Dider.

Escoufier, D., Gomy, C. & Ta Minh, K. (2017). *Communication Progressive du Français débutant complet.* CLE International.

Goscinny, R. & Sempé, J.-J. (2015). *Le Petit Nicolas, Les récrés du Petit Nicolas* – Coffret integrale 7 volumes. IMAV éditions.

Miquel, C. (2013). *Communication Progressive du Français niveau débutant* (2e ed.). CLE International.

Miquel, C. (2014). *Communication Progressive du Français niveau intermédiaire* (2e ed.). CLE International.

Résumé

Développement d'un modèle de cours dans l'objectif d'améliorer la compétence orale des apprenants
- À destination du niveau A1 -

SUH Jimin
Maîtrise en didactique du français langue étrangère
Université Nationale de Séoul

Cette recherche vise à développer un modèle de cours d'expression orale permettant de développer la compétence orale des étudiants apprenant le français à l'université. Ce modèle de cours proposé se veut être une étape intermédiaire visant à faciliter le passage du niveau A1 au A2. À la différence des lieux d'enseignement/apprentissage des deuxièmes langues étrangères dans les établissements du secondaire, qui enseignent un contenu et un lexique déjà définis, les cours dispensés à l'université ont la particularité non seulement d'offrir plus de liberté aux enseignants dans leurs méthodes d'enseignement, le contenu, le choix du support et du manuel, mais aussi de proposer un cours de conversation sans aucun lien avec les autres cours. Ainsi, afin que le

cours ne se déroule pas de manière arbitraire et selon la seule volonté de l'enseignant, cette étude suggère de mettre en place un cours centré sur les étudiants dans la perspective d'accroître les besoins que demande l'utilisation de certains outils dans des cours d'expression orale construits autour de plusieurs paliers.

Avant de développer un modèle de cours d'expression orale, nous avons analysé et défini les divers objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère se concentrant uniquement sur l'expression orales. Puis nous avons discuté sur l'ensemble éducatif entourant l'enseignement de l'oral. Pour savoir à travers quelles étapes, la compétence orale se développe généralement dans le cadre d'une langue étrangère, nous avons, dans un premier temps, fait le point sur les différents paliers de développement concernant la compétence orale d'une langue étrangère, puis analysé une variété d'activités pouvant être utilisées dans le cas d'un cours de langue étrangère porté sur l'expression orale, en fonction de leur forme et de leur objectif. Enfin, nous avons examiné les différents problèmes rencontrés et la situation actuelle concernant les cours de conversation de FLE dans les universités sud-coréennes, via une analyse des différents cours de conversation dispensés dans les universités coréennes et chinoises. Les universités chinoises proposent un environnement d'enseignement/apprentissage des langues similaires à celui proposé par l'enseignement supérieur en Corée du Sud. Nous

avons réfléchi aux diverses améliorations pouvant être effectuées.

En outre, nous avons analysé les descripteurs présentant les compétences nécessaires dans le domaine de l'interaction orale et la production orale pour les niveaux A1 et A2 afin de déterminer quelles étaient les compétences requises dans le cadre de la compétence orale du niveau A et quelles étaient les différences entre les niveaux A1 et A2. De plus, à travers une analyse de manuels de FLE destinés aux deux niveaux qui nous intéressent, nous avons recherché non seulement quelles étaient les différences qui apparaissaient dans les activités proposées en fonction de la progression du niveau, mais aussi dans quel ordre les activités étaient présentées. Les résultats de notre analyse ont mis en lumière qu'ils existaient une subdivision du niveau A2 pour le CECR sous la forme A2.1/A2.2 et une autre, A1-A2.1/A2.2-B1, dans le cas des manuels de FLE. Ainsi, nous avons ajusté le niveau ciblé pour l'interaction orale, au niveau A2.1, et au niveau A2.2, le niveau ciblé dans le domaine de la production orale, en prenant en considération nos résultats et une situation sud-coréenne dans laquelle les étudiants ont peu d'occasions d'interagir en français dans leur vie quotidienne.

Pour finir, nous avons présenté des exemples simples pour un modèle de cours de conversation. À l'aide de ce modèle de cours se réalisant en 4 étapes (une étape de « contrôle-surface », « autonomie-surface », « contrôle-profondeur » et une dernière d' « autonomie-

profondeur »), nous avons synthétisé le contenu des descripteurs du niveau A2 du CECR, les particularités communes contenues dans les niveaux développés concernant la compétence orale en langue étrangère et les diverses activités de conversation pouvant être utilisées en classe de FLE. À travers cette étude, nous ne nous sommes pas simplement efforcés de proposer un modèle de cours, mais nous avons également voulu proposer des marqueurs quantifiables permettant d'évaluer la compétence orale des étudiants durant leur apprentissage. Ainsi, dans cette recherche, nous avons présenté un modèle d'outil d'auto-évaluation construit autour de différents critères d'évaluation et adapté aux caractéristiques de la production orale et de l'interaction orale.

Mots-clés : CECR, enseignement de l'oral, niveau A2, modèle de cours, outil d'auto-évaluation

Numéro d'étudiant : 2018-29843